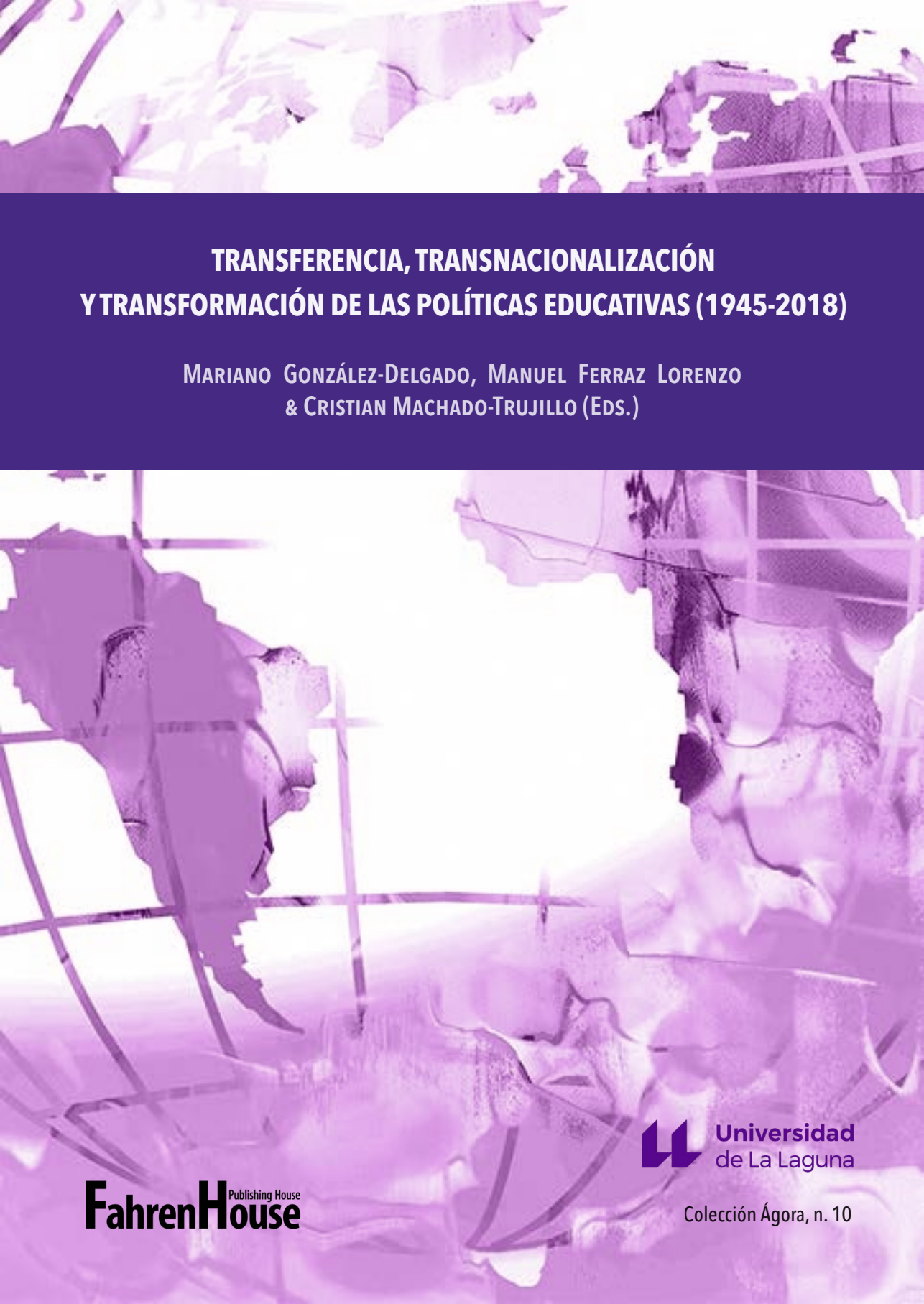




TRANSFERENCIA, TRANSNACIONALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (1945-2018)

**MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO, MANUEL FERRAZ LORENZO
& CRISTIAN MACHADO-TRUJILLO (Eds.)**

Fahrenheit Publishing House



**Universidad
de La Laguna**

Colección Ágora, n. 10

Colección Agora, n. 10

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN (PDF): 978-84-120317-7-5

Título de la obra

Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)

Editores de la obra

Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo & Cristian Machado-Trujillo

Diseño y composición

Iván Pérez Miranda

Cómo referenciar esta obra

González-Delgado, M., Ferraz Lorenzo, M. & Machado-Trujillo, C. (Coords.). (2020). *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía
JNB- Historia de la Educación

Fecha de publicación: junio de 2020

Comité científico

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo el marco de los proyectos de los proyectos de investigación titulados Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España, PGC2018-097159-B-I00.

ÍNDICE

Transferencia y modernización educativa: El giro trasnacional en el ámbito de la Historia de la Educación.....	9
Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo & Cristian Machado-Trujillo	
Transformation of basic education policy and management in Nigeria (1946-2014): Issues and prospects.....	27
Grace Oluremilekun Akanbi	
La educación como perpetuadora y libertadora de la historia ficticia de Latinoamérica.....	37
María Vanesa Anula Rodríguez & Pedro Perera Méndez	
Nuevo Régimen Académico para la Escolaridad Secundaria en Argentina: Trayectoria escolar asistida, la evaluación externa y auto-ayuda.....	45
María Cecilia Bocchio & Silvia Grinberg	
A evolução da educação de Pernambuco, no Brasil, através do Programa Pacto pela Educação: na educação para formação integral do estudante.....	55
Danilo José Dos Santos, Elison Davi Crispim Ramos, Rosemere Medeiros Leôncio Da Silva & Paulo Fernando De Vasconcelos Dutra	
“A New Global Ethic”: The United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995.....	69
Charles Dorn	

História da educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta.....	77
Lia Machado Fiuza Fialho, José María Hernández Díaz & Vitória Cherida Costa Freire	
The difficult internationalization of Italian education discourse 1974-1980. The case of Giovanni Gozzer.....	85
Angelo Gaudio	
Genesi e affermazione dell'Economics of education. Il ruolo dell'Ocse.....	91
Mattia Granata	
Socially based educational struggles and their impact from a global perspective: The case of student activism in Myanmar.....	101
Tamar Groves & Trude Stapnes	
The International Bureau of Education: a centre for comparative education in the service of transfers in education (1946-1968).....	111
Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly	
In Defence of Process Curriculum – Connecting the Irish Experience to International Contexts.....	121
Jones Irwin	
Transition in curriculum policy relating to non-specialized subjects and new literacy in the era of digital capitalism in relation to Japanese Higher Education.....	129
Chiaki Ishida	
Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento.....	137
Glòria Jové & Meritxell Simon-Martin	
Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Políticas Curriculares: un análisis crítico.....	147
Cristian Machado-Trujillo, Mariano González-Delgado & Manuel Ferraz Lorenzo	

¿Influencers o maestros?: Políticas educativas desde la hiperrealidad.....	155
María Daniela Martín Hurtado & Andrés González Novoa	
Patterns of differentiation in neoliberal reforms of education: conceptual and methodological aspects of refraction.....	163
Rain Mikser & Ivor Goodson	
Las Universidades Laborales españolas y la <i>Université du Travail</i> belga: Un ejemplo de transferencia y transformación educativa (1955-1983).....	171
María Dolores Molina Poveda & Carmen Sanchidrián Blanco	
Formas globais, contextos locais e dinâmicas regionais das políticas educativas: a ‘reforma empresarial da educação’ na América Latina.....	181
Erika Moreira Martins	
Os impactos históricos das políticas curriculares sobre o ensino das línguas angolanas.....	189
Teresa Almeida Patatas	
A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: O caso do projeto «Farol».....	197
Joaquim António de Sousa Pintassilgo & Alda Namora de Andrade	
A educação superior brasileira nos anos 60 e 70 do século XX: Os acordos internacionais e a reforma da universidade brasileira.....	205
Ariclê Vechia & António Gomes Ferreira	

PANELS

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO POST-SECULAR: CONCEPTUALIZACIONES DEL SUJETO Y EL MARCO DEL CAPITALISMO COGNITIVO.....	213
Carl Antonius Lemke Duque	

Mayo del 68 y la crisis de la educación occidental: ¿Revolución o culminación de un proceso histórico?.....	219
Francisco Javier Laspalas Pérez	
Educación y cambio social (1945-2019): la educacionalización de la idea de cambio como problema social.....	221
Jon Igelmo Zaldívar	
El encanto de lo pedagógico en el tiempo postsecular: modelos educativos de fundamento esotérico en espacios educativos seculares.....	225
Patricia Quiroga Uceda	
El concepto de persona en los idearios pedagógicos de Transformative Education y del Lifelong Learning.....	229
Carl Antonius Lemke Duque	
SULLE TRACCE DI ADENAUER, DE GASPERI E SCHUMANN. L'INCIDENZA DELL'UNIONE EUROPEA SULLE POLITICHE SCOLASTICHE E FORMATIVE ITALIANE DAGLI ANNI SETTANTA AI GIORNI NOSTRI.....	233
Roberto Sani	
Il rapporto faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano.....	239
Anna Ascenzi y Fabio Targhetta	
Le sfide dell'intercultura: Il sistema scolastico italiano e le politiche di integrazione promosse dall'unione europea.....	249
Serena Sani	
Differenze di genere, politiche europee e realta' del sistema scolastico italiano.....	257
Carmela Covato & Francesca Borruso	
Il <i>processo di bologna</i> e la creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore: Una sfida sempre aperta.....	265
Roberto Sani & Luigiaurelio Pomante	

Il programma degli scambi erasmus e l'internazionalizzazione degli atenei italiani.....	275
Francesca Saliceti	
A OCDE E O SONHO DE UMA GOVERNAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO. PRESSUPOSTOS E ANÁLISE CRÍTICA.....	283
António Teodoro	
O movimento da política baseada em evidências e a sua influência nas políticas curriculares portuguesas.....	293
Elsa Estrela	
PISA, <i>big data</i> e industrialização da educação.....	299
Vítor Rosa	
Thinks tanks portugueses e a sua influência na decisão política sobre educação.....	307
Teresa Teixeira Lopo	
COMPARAZIONE, PROBLEMATICITÀ IDEOLOGICHE E STRATEGIE FORMATIVE: UNO SGUARDO SULLA DIALETTICA INQUIETA DEGLI ANNI SETTANTA.....	315
Letterio Todaro	
Dall'apprendimento attivo alla Digital Literacy: l'Italia nel contesto europeo/internazionale in tema di <i>media education</i> . Strategie educative dagli anni Settanta ai nostri giorni.....	329
Simona Perfetti	
Verso un sistema di apprendimento 'work-based': politiche formative in tema di congiunzione tra scuola e lavoro in Italia a partire dagli anni Settanta, dentro un processo di integrazione europea.....	339
Silvia Annamaria Scandurra	

page intentionally blank

Transferencia y modernización educativa: El giro trasnacional en el ámbito de la Historia de la Educación¹

Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo & Cristian Machado-Trujillo

1. De lo nacional a lo internacional en el campo de la Historia de la Educación

En los últimos años ha habido un ascenso de la investigación dentro del campo de la Historia de la Educación centrado en el concepto de lo Internacional (Mangan, 1993; Fuchs, 2007; McCulloch, 2009; Popkewitz, 2009; Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Droux & Hofstetter, 2014). El aumento de este tipo de trabajos ha surgido en torno a una preocupación fundamental a la hora de abordar las políticas educativas en los Estados-Nacionales en diferentes épocas históricas. Los investigadores que se han acercado a esta cuestión han caído en la cuenta de la necesidad de utilizar nuevos marcos teóricos y perspectivas de análisis para abordar el estudio de dichas políticas (Ramírez & Boli, 1987; Jones & Coleman, 2005).

¹ Esta investigación se ha llevado a cabo bajo el marco del proyecto de los proyectos investigación titulados *Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España*, PGC2018-097159-B-I00 y *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*, EDU 2016-78143-R.

De esta forma, las cesiones, la importación de modelos pedagógicos o la transferencia de numerosos modelos metodológicos comenzaron a ser motivo de análisis y teorización desde la investigación educativa (Ochs & Phillips, 2004). En torno a ello, se generaron una cantidad importante de estudios que han señalado el impacto que han tenido determinadas conexiones entre las centrales figuras educativas de los países en cuestión. La recepción que se ha producido de las ideas de pensadores en torno a la escuela nueva u otros constituye un buen ejemplo de ello (Del Pozo Andrés & Braster, 2006; Igelmo-Zaldívar, 2012; Otero Urtaza, 2013; Raftery, 2015; Ferraz Lorenzo, 2016; Canales, 2019). No obstante, el fenómeno de las conexiones internacionales no se ha agotado en este punto. Otra línea de trabajo que también ha puesto de manifiesto la necesidad de atender a los fenómenos de transferencia en Historia de la Educación han sido los estudios sobre el colonialismo educativo. Varios trabajos desarrollados, sobre todo, desde el ámbito anglosajón (aunque no solo), han indicado la relevancia que han tenido las metrópolis sobre sus colonias a lo largo de la construcción de sus sistemas nacionales de educativos (Goodman, McCulloch & Richardson, 2009; Ossenbach & Del Pozo Andrés, 2011, Rogers, 2013; Negrín Fajardo, 2013). Incluso, en los últimos años se ha puesto de manifiesto como los fenómenos de internacionalización educativa fomentaron la creación de múltiples conexiones personales e institucionales que ayudaron a la configuración de las Ciencias de la Educación como campo disciplinar y profesional (Jover & Thoilliez, 2011; McCulloch & Cowan, 2018). Es más, el desarrollo de congresos internacionales, revistas científicas y redes de académicos, también ha mediado sobre los propios objetos de estudio en los que se centró la investigación educativa de diferentes países (Charle, Schriewen & Wagner, 2004).

Por otro lado, los flujos de vínculos internacionales no se han establecido únicamente en el espacio del intercambio de ideas. La transmisión de diversos modelos escolares también ha sido un proceso muy bien estudiado por parte de la Historia de la Educación. Nos referimos aquí, a aquellos trabajos que han destacado cómo los procesos de intercambio generaron intentos por emular instituciones escolares en diferentes países (Viñao, 1990; Caruso & Roldán Vera, 2005; Del Pozo Andrés & Braster, 2017). Un aspecto que albergaba no sólo a la educación obligatoria. Desde la Historia de la Educación también se ha hecho énfasis en observar cómo la circulación de ideas educativas había construido diferentes políticas curriculares dentro de la formación profesional, las instituciones universitarias o había producido procesos de cambio en los espacios de educación no formal (Allender, 2016; Igelmo-Zaldívar & Jover, 2019).

La adopción de este tipo de perspectivas ha ido en aumento y ha abierto interesantes líneas de análisis dentro de los ámbitos relativos a las instituciones educativas. Un número destacado de trabajos, han rescatado la relevancia que han tenido los programas de intercambio de personal a la hora de producir procesos de cambio y modernización educativa en los países receptores. En este sentido, se pueden reseñar trabajos que han señalado cómo los programas de formación en el extranjero promovieron procesos de transferencia educativa para modificar los sistemas educativos desde abajo (Phillip & Ochs, 2004; Groves, 2015; Sivesind & Wahlström, 2016). No sólo nos referimos aquí a los programas de becas o los procesos de formación para las élites educativas. Constituye una línea de trabajo que ha adquirido centralidad dentro del campo la referida a los viajes y periodos de formación en el extranjero llevados a cabo por maestros, profesorado de enseñanzas medias y universitarias (Delgado Gómez-Escalonilla, 2009; Åkerlund, 2014). Por otro lado, de forma similar ha adquirido relevancia el examen de la recepción de técnicos desde instituciones extrajeras con el objetivo de poner en marcha determinadas herramientas metodológicas para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Ossenbach & Groves, 2013; González-Delgado & Groves, 2016; Mahamud Ángulo & Milito Barone, 2020).

Todas estas investigaciones han dado un primer paso fundamental para entender la importancia que las conexiones internacionales han tenido a la hora de configurar y moldear los sistemas nacionales de educación. Dicho de otra manera, se ha venido a reconocer que, en cierta medida, el concepto de Estado-Nación nos permitía explicar de manera parcial el desarrollo de determinadas políticas en diferentes países a nivel global (Fuchs, 2014). Esto no quiere decir que los límites nacionales todavía no tengan sentido para el análisis de las políticas educativas contemporáneas. Existen interesantes trabajos que señalan la necesidad de comprender la dirección de determinadas políticas a causa de la medicación que ejercen los actores locales en la puesta en marcha de las mismas (Westber, 2019; Prytz & Ringarp, 2020; Goodson & Mikser, 2020). No obstante, todos ellos reconocen la importancia que los fenómenos de la globalización han tenido en la redefinición de las narrativas nacionales acerca de la dirección que debían tomar sus sistemas educativos (Westberg, Boser & Brühwiler, 2019).

2. El giro Transnacional en Historia de la Educación: un nuevo enfoque desde el que analizar la política educativa y curricular

Sin embargo, desde hace algunos años, se ha comenzado a construir diferentes análisis que ponían el acento en el fenómeno transnacional propiamente dicho (Christensen & Ydesen, 2015). Lo que preocupaba a los investigadores era poder explicar por qué después de la II Guerra Mundial los sistemas educativos a nivel mundial parecían tener la misma dirección en sus políticas educativas. A pesar de que los países tuviesen sistemas políticos distintos, tradiciones culturales diferentes e incluso estructuras educativas antagónicas, durante la segunda mitad del siglo XX los mismos comenzaron a converger hacia una misma idea o concepto de educación. Lejos de poder explicar dicha particularidad a través de los procesos que se daban en los espacios locales, se comenzó a trabajar en una línea de clara tendencia transnacional. En este sentido, los primeros trabajos de John Meyer, Francisco Ramirez, Richard Rubinson y John Boli sobre el ascenso y universalización de los sistemas educativos a nivel mundial (*wide world*) supusieron un acicate en este sentido (Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli, 1977). Estos autores señalaron la importancia que podía tener la «mundialización» como fenómeno político a la hora de entender el motivo por el que los diferentes países experimentaban un proceso similar en la ampliación y cambio de sus estructuras educativas.

A partir de aquí, otros autores siguieron líneas de trabajo similares. Phillip W. Jones, por ejemplo, comenzó a investigar la influencia que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO), entre otras, tuvieron en la creación, desarrollo y estabilización de determinadas políticas educativas (Jones, 1999; Jones & Coleman, 2005). Todo ello vino a constituir lo que el mismo autor ha denominado como «arquitectura global de la educación» (Jones, 2006: 48). Es decir, una compleja red institucional que produce, transmite, financia y constituye diferentes políticas e ideas educativas que median en la construcción de los sistemas educativos nacionales.

En este sentido, la Historia de la Educación comenzó a desarrollar sus propias investigaciones sobre la importancia que los procesos de la globalización habían tenido en la configuración de las políticas educativas a nivel nacional. Autores como Gary McCulloch y Roy Lowe (2003), Karen Mundy (2006), Thomas Popkewitz y Fazal Rizvi (2009), Catherine

Burke, Peter Cunningham y Ian Grovenor (2010), Eckhardt Fuchs (2012) o Eugenia Roldán Vera (2013) empezaron a abordar el concepto de giro transnacional para su uso en Historia de la Educación. Se trataba de analizar los sistemas educativos más allá de sus espacios nacionales concretos. Romper una lanza hacia la necesidad de comprender las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX bajo la mediación que habían ejercido las instituciones internacionales en el desarrollo de las mismas. Como ha señalado Paul Duedahl (2016), poner el acento sobre esta perspectiva, nos permitía entender algunos de los más destacados cambios educativos que se habían desarrollado en el ámbito educativo más actual. De esta forma, pronto comenzaron a aparecer interesantes trabajos bajo la órbita de este enfoque teórico que no solo suponían una ampliación en la ampliación territorial. Así, las primeras investigaciones tuvieron por objetivo intentar analizar la construcción de modelos de ciudadanía que las políticas educativas de carácter internacional habían fomentado a través de la expansión de los sistemas educativos después de la II Guerra Mundial (Trölher, Popkewitz & Labaree, 2011). Para muchos de los investigadores que se ocuparon de esta cuestión, el centro de sus análisis estaba en intentar comprender cómo ese flujo de ideas había configurado una determinada visión acerca de las nociones como libertad, individuo, progreso, racionalismo y, por tanto, la propia ciudadanía a nivel mundial (Trölher, 2013). En cierta medida, recogieron las perspectivas teóricas sobre el sistema mundial (Wallestein, 1974) y entendieron que dicho proceso no era ajeno al ámbito de la educación.

No obstante, la posibilidad de abrir nuevos objetos de estudio bajo el marco de este nuevo enfoque no se agotó en torno a la construcción del modelo de ciudadanía. El giro transnacional no sólo afectaba a la propia concepción educativa que se desarrollaba. Se observó la necesidad de desentrañar de forma más específica el impacto real y las maneras en que se habían establecido ese tipo de procesos de transferencia educativa (Duedahl, 2016). De hecho, en los últimos años han aparecido algunas obras que señalan la importancia que ha tenido la Guerra Fría en la modificación de las políticas curriculares a nivel internacional. John L. Rudolph ha señalado, por ejemplo, como en EEUU se modificaron los currícula de ciencias y los procesos de enseñanza a consecuencia del impacto que tuvo el lanzamiento del Sputnik por parte de los soviéticos. Este hecho histórico produjo un profundo debate en diversos ámbitos educativos dentro de los EEUU que originaron multitud de modificaciones en la enseñanza de las ciencias, así como en el desarrollo de nuevas políticas educativas en el país americano (Rudolph, 2002). Pero no sólo en lo relativo al currículum de ciencias. La Guerra Fría trajo consigo el impulso

de todo un debate que afectó también a los estilos de vida y los valores de las sociedades occidentales. De esta forma, la Guerra Fría afectó también a la puesta en marcha de nuevos conocimientos sobre los estudios sociales en las escuelas norteamericanas (Evans, 2011) y en otros países (Martín García, 2013). El objetivo era socializar determinados conocimientos acerca de las virtudes que presentaban los modelos de convivencia en las sociedades occidentales (Gilman, 2003).

Por otro lado, el contexto abierto por la Guerra fría modificó por completo la forma en que se habían establecido hasta la II Guerra Mundial los procesos de Diplomacia Pública entre los diferentes países. Nuevas instituciones o agencias de cooperación internacional surgieron a partir del impacto geopolítico generado durante esta época. Así, podemos observar en la actualidad interesantes estudios que señalan cómo a través de agencias como la *United States Agency of International Development* (USAID), se desplegaron una cantidad notable de ayudas económicas en Latinoamérica para la puesta en marcha de políticas educativas encaminadas a la búsqueda del desarrollo económico y la modernización de los países en vías de desarrollo (Lindo-Fuentes & Ching, 2012). Por tanto, otra línea de investigación abierta en los últimos años ha sido aquella que se ha dedicado a investigar el impacto que la propia Teoría de la Modernización ha tenido en la definición de las políticas educativas de los países a nivel mundial (Lindo-Fuentes, 2009; Martín García, 2015; Snider, 2020).

Pero no sería la USAID la única ni la principal institución que desarrollase programas educativos a nivel mundial e intentase desarrollar las Teorías de la Modernización en diferentes áreas geográficas. Una de las instituciones que mayor relevancia ha tenido en los procesos de transferencia educativa durante la segunda mitad del siglo XX ha sido, sin lugar a dudas, la UNESCO. En los últimos años, ha aparecido una cantidad importantísima de trabajos que se han dedicado a investigar el impacto del citado organismo internacional en diferentes países. No sólo se han analizado los debates y las direcciones de la UNESCO en torno a la transferencia de las Teorías de la Modernización (Graham, 2006; Dorn & Choodse, 2012). Tampoco se han detenido de manera exclusiva en esclarecer su influencia en la construcción y ampliación de los sistemas educativos en los países africanos o asiáticos (Mikobi Dikay, 2016). Otros aspectos que también han sido analizados de manera notable dentro de la Historia de la Educación lo constituyen los programas de la UNESCO en torno al desarrollo de programas educativos como la modernización de los manuales escolares en torno a la comprensión internacional (Nygren, 2011; Kulnazarova & Ydesen, 2017; González-Delgado, 2018) o la importancia en la transmisión

y configuración de determinadas ideas sobre la construcción de modelos de ciudadanía en el marco de esos mismos libros de texto (González-Delgado, Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2019). Además, se han investigado otros espacios que la UNESCO se ha encargado de fomentar en sus políticas educativas como el uso de las tecnologías en el ámbito de la educación (Hallström, Hultén & Lövheim, 2014; González-Delgado & Groves, 2017; Alves & Guimarães Lima, 2018), la educación para la salud (Terrón, Comelles & Perdiguero-Gil, 2017), la educación ambiental (Ferraz-Lorenzo, 2020), la circulación de libros, películas y material de enseñanza (Druik, 2006; Giton, 2016) y las propias políticas educativas a través de las ideas sobre el Planeamiento de la Educación y la asociación de la UNESCO con otros organismos internacionales como la OCDE o el BM (Ossenbach & Martínez Boom, 2011; Delgado Gómez-Escalonilla, 2015; Mariuzzo, 2016; Corrales-Morales, 2020; González-Delgado & Groves, 2020).

El establecimiento de este tipo de investigaciones no ha agotado las posibilidades del giro transnacional para la Historia de la Educación. Más bien todo lo contrario. Los trabajos expuestos han ayudado a fomentar otro tipo de estudios y a seguir en la profundización sobre la influencia de la Guerra Fría en el ámbito de la educación. En relación a esta última cuestión, se observa la necesidad de destacar los últimos trabajos en torno a la importancia que ha ejercido la Diplomacia Pública como fenómeno político y cultural encargado de producir procesos de transferencia educativa (Adas, 2009). El valor que ha tenido la Diplomacia Pública como espacio de transferencia educativa nos remite también a otros países y procesos de intercambio de ideas. No sólo EEUU o la URSS han tenido un significativo impacto en la modernización educativa de los países periféricos. Esto últimos, también han jugado su papel y han intentado hacer valer sus propuestas e ideas educativas y culturales en otros países (Martín García & Magnúsdóttir, 2019). Andreas Åkerlund (2015), por ejemplo, ha puesto de manifiesto la influencia que el *Swedish Institute* tuvo a la hora de producir procesos de transferencia educativa en la Europa del Este desde finales de los cuarenta del siglo XX. No obstante, las influencias entre países bajo el marco de un espacio jerárquico no han sido los únicos objetos que han ocupado a la investigación de carácter transnacional en los últimos años. La Diplomacia Pública nos habla también de las complejas conexiones e influencias mutuas que se producen entre países en torno a los procesos de contactos culturales y educativos. Así, podemos encontrar investigaciones que teorizan acerca del *entanglement* o los vínculos que se establecen de parte y parte durante los procesos de transferencia educativa (Sobe, 2013). Este fenómeno no es nuevo. Los trabajos de Mari Hiraoka (2020) sobre la influencia ejercida por Japón sobre Gran Bretaña a la hora de definir las

formas de representación educativa en las exhibiciones internacionales de educación durante el siglo XIX, o las conexiones relacionales entre maestros de diferente condición étnica en Sudáfrica durante principios del siglo XX (Chisholm, 2020), constituyen un buen ejemplo de ello.

En definitiva, el giro transnacional en Historia de la Educación parece que sigue produciendo una cantidad considerable de obras acerca de la importancia que han jugado los flujos y redes de intercambio de ideas para entender la construcción de los sistemas nacionales de educación desde su misma creación (Bachi, Fuchs & Rousmariene, 2014; Duedhal, 2016; Fuchs & Roldan Vera, 2019; Martín García & Delgado Gómez-Escalonilla, 2020; McCulloch, Goodson & González-Delgado, 2020). La importancia ejercida por la Guerra Fría, la Teoría de la Modernización, los organismos internacionales o las conexiones diplomáticas, constituyen elementos centrales desde los que poder entender por qué países con procesos políticos tan diversos desarrollaron proyectos educativos y curriculares similares en distintas épocas históricas. En cierta medida, este marco nos permite entender también la lógica conceptual sobre la que operaban dichos sistemas educativos y entender cómo y por qué se han producido determinadas políticas educativas a partir de la II Guerra Mundial.

3. Estructura de la obra

Este libro es fruto de un simposio internacional celebrado en la Universidad de La Laguna entre el 3 y el 5 de junio de 2020. El mismo, llevó por título *Transfer, Transnationalization and Transformation of Education Policies (1945-2018)*. Los trabajos que aquí se presentan surgieron bajo una firme convicción: la importancia que los fenómenos de internacionalización tienen a la hora de entender por qué diferentes países pusieron en marcha políticas educativas y modelos curriculares similares en la segunda mitad del siglo XX. De esta forma, los capítulos hacen hincapié en la necesidad de analizar la educación bajo fenómenos de carácter político, cultural, económico y lingüístico como la Guerra Fría, la Teoría de la Modernización o los vínculos establecidos por la Diplomacia Pública.

La obra pretende aportar nuevas investigaciones en este sentido. El objetivo de este libro, por tanto, es intentar señalar la importancia que los fenómenos transnacionales han tenido en la configuración de los sistemas educativos desde el final de la II Guerra Mundial hasta la actualidad. Por otro lado, también se intenta contribuir con los diferentes estudios publicados a indagar sobre el concepto de lo Transnacional en Historia de la Educación. Para ello, se estudia de manera más o menos pormenorizada

la influencia e impacto de los Organismos Internacionales en el origen y la puesta en marcha de determinadas políticas educativas. También se ha hecho énfasis en el rol central que han ejercido determinadas figuras clave y sus conexiones institucionales con los países objeto de estudio. Incluso se ha analizado la idea o concepción educativa que surgió durante esta época. Sobre todo, se han desarrollado análisis referentes a la importancia que adquirió la educación como polo central en la esfera del desarrollo económico y social.

Por tanto, el lector podrá hallar trabajos de diferente índole y espacio geográficos variados. Encontrará escritos elaborados por especialistas desde Brasil, Italia, EEUU, Nigeria, Canadá, España, Portugal, Irlanda o Gran Bretaña. Todos ellos se preguntan acerca del impacto e importancia que han tenido los flujos de internacionalización en la configuración de los sistemas educativos o en determinadas políticas en particular. A su vez, los trabajos abarcan una amplia red institucional. No sólo encontramos indagaciones acerca de la enseñanza primaria. Existen capítulos dedicados a investigar la mediación ejercida por diferentes instituciones en la educación secundaria o la universidad. Además, otros interesantes trabajos nos hablan de la evolución que ha sufrido el sistema educativo en torno al lugar que ocupa como institución en el desarrollo de las sociedades occidentales en las últimas décadas. Dicho de otra manera, el lector podrá sumergirse en distintas investigaciones y trayectorias que facilitan el debate acerca de las conexiones educativas internacionales. Pero también, en una comprensión más amplia acerca de los diferentes dispositivos políticos, económicos, culturales y conceptuales que han construido el sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

4. Referencias bibliográficas

Adas, M. (2009). *Dominance by Design: Technological Imperatives and America's Civilizing Mission*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Åkerlund, A. (2014). *The Impact of Foreign Policy on Educational Exchange: The Swedish State Scholarship Programme, 1938-1990*. *Paedagogica Historica*, 50(3), pp. 390-409.

Åkerlund, A. (2015). *For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945-2010*. *Nordic Journal of Educational History*, 2(1), pp. 119-140.

- Allender, T. (2016). *Learning Femininity in Colonial India, 1820-1932*. Manchester: Manchester University Press.
- Alves, L. A. & Guimarães Lima, R. (2018). A Telescola ... é uma imensa sala de aula, do tamanho da lusitana faixa atlântica! *Cadernos de História da Educação*, 17(2), pp.491-514.
- Bagchi, B., Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (eds.) (2014). *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post) Colonial Education*. New York: Berghahn.
- Bruno-Jofré, R. & Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*. New York: Routledge.
- Burke, C. Cunningham, P. & Grosvenor, I. (2010). 'Putting Education in Its Place': Space, Place and Materialities in the History of Education. *History of Education* 39(6), pp. 677-680.
- Canales, A. F. (2019): From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse, *Paedagogica Historica*, 55(3), pp. 451-469.
- Caruso, M. & Roldán Vera, E. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica* 41(6), pp. 645-654.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (eds) (2004). *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Chisholm, L. (2020). Transnational colonial entanglements: South African teacher education college curricula. In McCulloch, G., Goodson, I. & González-Delgado, M. (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 163-181). London: Routledge.
- Christensen, I. L. & Ydesen, C. (2015). Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations. *European Education*, 47(3), pp. 274-288.
- Corrales Morales, D. (2020). Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972). In Martín García, O. & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (eds.). *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 127-149). New York: Berghahn Books.

- Del Pozo Andrés, M. M. & Braster, J. F. A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976), *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 109-126.
- Del Pozo Andrés, M. M. & Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España recepción y apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, pp. 113-135.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2009). *Westerly Wind. The Fulbright Program in Spain*. Madrid: Comisión Fulbright España-LID Editorial Empresarial-AECID.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2015). Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo. *Historia y Política*, 34, pp. 113-146.
- Dorn, C. & Ghodsee, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36(2), pp. 373-398.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (2014). Internationalisation in Education: Issues, Challenges, Outcomes. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), pp. 1-9.
- Druick, Z. (2006). International cultural relations as a factor in postwar Canadian cultural policy: the relevance of UNESCO for the Massey Commission. *Canadian Journal of Communication*, 31(1), pp. 177-195.
- Duedahl, P. (2016). Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015. In Poul Duedahl (ed.). *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 3-25). London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Duedahl, P. (ed.) (2016). *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*. London: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011). *The Hope for American School Reform. The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *História da Educação*, 20(50), pp. 157-175.
- Ferraz Lorenzo, M. (2020). Educación ambiental: Historia de un Nuevo contenido curricular surgido durante la transición democrática. In Ferraz Lorenzo, M. (ed.). *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 307-330). Madrid: Morata.

- Fuchs, E. & Roldán Vera, E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E. (2007). Children's Rights and Global Civil Society. *Comparative Education*, 43(3), pp. 393-412.
- Fuchs, E. (2009). All the World into the School: World's Fairs and the Emergence of the School Museum in the Nineteenth Century." In Lawn, M. (ed). *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education* (pp. 51-72). Oxford: Symposium Books.
- Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In Bagchi, B. Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (eds.). *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges on (Post-) Colonial Education* (pp. 11-26). New York: Berghahn Books.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- González-Delgado, M. & Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el curriculum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), pp. 73-100.
- González-Delgado, M. & Groves, T. (2020). Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period. In Martín García, O. & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (eds.) (2020). *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 101-127). New York: Berghahn Books.
- González-Delgado, M. (2018). The modernization of curriculum policy in Late Francoism: The UNESCO and the International Understanding Programme in Spain. BERA Conference, Newcastle, 11th-13th September 2018, Northumbria University.
- González-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, M. & Machado-Trujillo, C. (2019). The concept of the State in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish Transition to Democracy (1976-1986), *British Journal of Educational Studies*, doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1645810>
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2016). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. En Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 51-64). Salamanca: FarenHouse.

- Goodman, J., McCulloch, G. & Richardson, W. (2009). Empires overseas» and “empires at home”: postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education. *Paedagogica Historica*, 45(6), pp. 695-706.
- Goodson, I. & Mikser, R. (2020). Patrones de diferenciación en las reformas neoliberales de la educación: La transición educativa en los antiguos países socialistas europeos y el concepto de refracción. In Ferraz Lorenzo, M. (ed.). *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 97-122). Madrid: Morata.
- Graham, S. E. (2006). The (Real) politics of Culture: U.S. Cultural Diplomacy in UNESCO, 1946-1954. *Diplomatic History*, 30(2), pp. 231-251.
- Groves, T. (2015). A foering model of teacher education and its local appropriation: the English teachers` centres in Spain. *History of Education*, 44(3), pp. 355-370.
- Hallström, J. Hultén, M. & Lövheim, D. (2014). The study of technology as a field of knowledge in general education: historical insights and methodological considerations from a Swedish case study, 1842-2010. *International Journal of Technology and Design Education*, 24, pp. 121-139.
- Hiraoka, M. (2020). Transnational information flow and domestic concerns: Japanese educational exhibits in the late nineteenth and early twentieth centuries in Britain. In McCulloch, G., Goodson, I. & González-Delgado, M. (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 108-131). London: Routledge.
- Igelmo-Zaldívar, J. & Jover Olmeda, G. (2019). Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, pp. 151-162.
- Igelmo-Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: Cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), pp. 2857.
- Jones, P. W. (1999). Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 17-25.

- Jones, P. W. 2006. *Education, Poverty and the World Bank*. New York: Sense Publishers.
- Jover Olmeda, G. & Thoilliez Ruano, B. (2011). La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España. In Hernández Díaz, J. M. (ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (pp. 2019-247). Salamanca: Pressas Universitarias de la Universidad de Salamanca.
- Lindo-Fuentes, H. (2009). Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory. *Journal of Latin American Studies*, 41, pp. 757-792.
- Lindo-Fuentes, H., & Ching, E. (2012). *Modernizing Minds in El Salvador: Education Reform and the Cold War, 1960-1980*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Mahamud Angulo, K. & Milito Barone, C. (2020). Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural ente España y Estados Unidos (1960-1976). In Ferraz Lorenzo, M. (ed.). *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 151-190). Madrid: Morata.
- Mangan, J. A. (ed.) (1993). *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. London: Routledge.
- Mariuzzo, A. (2016). American cultural diplomacy and post-war educational reform: James Brynt Conant's misión to Italy in 1960. *History of Education*, 45(3), pp. 352-371.
- Martín García, O. & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (eds.) (2020). *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. New York: Berghahn Books.
- Martín García, O. & Mgnúsdottir, R. (eds.) (2019). *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Martín-García, O. (2013). A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration. *Cold War History*, 13(3), 311-329.
- Martín-García, Óscar J. (2015). Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría. *Historia y Política*, 34, pp. 27-52.

- McCulloch, G. & Cowan, S. (2018). *A Social History of Educational Studies and Research*. London: Routledge.
- McCulloch, G. (2009). Empires and Education: The British Empire. In Cowen, R. & Kazamias, A. (eds.). *Handbook of Comparative Education* (pp. 169-179). Dordrecht: Springer.
- McCulloch, G., & Lowe, R. (2003). Introduction: Centre and periphery: networks, space and geography in the history of education. *History of Education*, 32(5), pp. 457-459.
- McCulloch, G., Goodson, I. & González-Delgado, M. (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History*. London: Routledge.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Robinson, R., & Boli, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), pp. 242-258.
- Mikobi Dikay, J. (2016). Education for Independence: UNESCO in the Post-colonial Democratic Republic of Congo. In Poul Duedahl (ed.). *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 168-180). London: Palgrave Macmillan.
- Mundy, K. (2006). The Evolution of Educational Multilateralism from 1945 to 2005. In Fuchs, E. (ed.). *Bildung International: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (pp. 181-199). Würzburg: Ergon-Verl.
- Negrín Fajardo, O. (2013). *España en África Subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea Española (1857-1959)*. Madrid: Dykinson.
- Nygren, T. (2011) International reformation of Swedish history education 1927-1961: The complexity of implementing international understanding. *Journal of World History*, 22(2), pp. 329-354.
- Ochs, K. & Phillips, D. (eds) (2004). *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Ossenbach, G. & Del Pozo Andrés, M.M. (2011). Postcolonial Models, Cultural Transfer and Transnational Perspectives in Latin America: A Research Agenda. *Paedagogica Historica* 47(5), pp. 579-600.
- Ossenbach, G. y Groves, T. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole con contemporaine*, 11, pp. 2-17.

- Ossenbach, G., & Martínez Boom, I. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), pp. 679-700.
- Ossenbach, G., & Martínez Boom, I. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), pp. 679-700.
- Otero-Urtaza, E. (2013). The educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education. In Braster, S., Simon, F., & Grosvenor, I. (eds.), *A History of Popular Education. Educating the People of the World* (pp. 207-220). London: Routledge.
- Phillip W. J. & Coleman, D. (2005). *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalisation*. London: Routledge.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), pp. 773-784.
- Popkewitz, T. S. & Rizvi, F. (eds.) (2009). *Globalization and the Study of Education*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Popkewitz, T. S. (2009) Globalizing Globalization: The Neo-institutional Concept of a World Culture. *National Society for the Study of Education*, 108(2), pp. 29-49.
- Prytz, J. & Ringarp, J. (2020). Local versus national history of education: The case of Swedish school governance, 1950-1990. In McCulloch, G., Goodson, I. & González-Delgado, M. (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 131-149). London: Routledge.
- Raftery, D. (2015). Teaching Sisters and Transnational Networks: Recruitment and Education Expansion in the Long Nineteenth Century. *History of Education*, 44(6), pp. 717-728.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origin and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), pp. 2-17.
- Rogers, R. (2013). *A Frenchwoman's Imperial Story: Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*. Stanford: Stanford University Press.
- Roldán Vera, E. (2013). Para desnacionalizar la historia de la educación: Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1(2), pp. 171-198.

- Rudolph, J. L. (2002) *Scientist in the Classroom. The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave.
- Sivesind, K., & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), pp. 271-278.
- Snider, C. (2020). Passing through a Critical Moment" The United States and Brazilian University Reform in the 1960s. In Martín García, O. & Deñlgado Gómez- Escalnilla, L. (eds). *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 195-220). New York, Berghahn Books.
- Sobe, N. W. (2013). Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In Popkewitz, T. S. (ed.). *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 93-107). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Terrón, A. Comelles, J. & Perdiguero-Gil, E. (2017). Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975). *History of Education Review*, 46(2), pp. 208-223.
- Tröhler, D. Popkewitz, T. S. & Labaree, D. F. (eds.) (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. New York: Routledge.
- Trölher, D. (2013). The technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. *Journal of Educational, Media, Memory, and Society*, 5(2), pp. 1-19.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I. M. (1974). *Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Westberg, J. (2019). How did teachers make a living?: The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48(1), pp. 19-40.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (eds.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Cham: Palgrave Macmillan.

About the Author

Mariano González-Delgado

mgondel@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

Manuel Ferraz Lorenzo

mferraz@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

Cristian Machado-Trujillo

cmachado@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

Transformation of basic education policy and management in Nigeria (1946-2014): Issues and prospects

Grace Oluremilekun Akanbi

1. Introduction and background to the study

Education, today, is accepted all over the world as the bedrock of any meaningful development, most especially basic education which is the very foundation upon which other levels are built. Literature is replete on the arrival of various missionary bodies in Nigeria between September 1842 and 1860 and the introduction of western education (Otonti 1965; Fafunwa 1974; Taiwo 1980, and Ukeje & Aisiku 1982). The coming of these various missions was the beginning of basic education in Nigeria. This was because their primary objective was to convert Africans to Christianity, noting they could not spread the gospel effectively if the people do not understand their language. Sound education was not their primary aim; they just needed to train at least some people that will be their support staff in the propagation of Christianity - interpreters, cooks, messengers, and Catechists. Therefore, the establishment of schools was a *sine qua non* to their missions; mission stations were always followed by the opening of primary schools. As the first manager of basic education in Nigeria between 1842 and 1882, the missionaries had no written/formal education policy, curricula and other elements were largely determined by each denomination to suit their needs, and each mission did what it deemed fit. Nevertheless, the

basic curriculum consisted principally of the four Rs: Reading, Writing, (A) Rithmetic and Religion (Fafunwa, 1974). By 1882 the colonial government became the manager of education through the 1882 Education Ordinance. This was because the school products that were being employed as clerks, messengers and interpreters could not live up to the expected standard. Subsequently, other education ordinances were promulgated in 1887, 1916, and 1926 to further put basic education in sound footing.

"The Richard Constitution of 1946", according to Osokoya (1987:16), "started to put Nigeria firmly on the path to political independence". This constitution divided Nigeria into three regional administrative units - West, East and North. By 1951, the Macpherson's constitution gave each region power to legislate and make laws on several issues including education. Hence, the promulgation of the 1952 Education Ordinance which empowered each of the regions to develop its educational policies and systems (Taiwo, 1980; Fafunwa, 2004), the Colonial Education Board was then abolished, and basic education management became the responsibility of the regions. Nationalist pressures for better education and conditions of life led to Nigeria's political independence on October 1, 1960, and since then, the formulation of policies and management of basic education has been done by Nigerians with support from Development Partners. The consensus after independence was the need to overhaul the education system by doing away with contents that are not relevant to the needs of society. This led to the 1969 curriculum conference with its outcome thoroughly examined and published as the first National Policy on Education (NPE) in 1977. The policy has been subsequently revised in 1981, 1998, 2004, 2008 and 2014. In the contextual framework of basic education as a right for all, this paper has focused its discussion on the six editions of the NPE paying particular attention to basic education policy implementation and management in Nigeria after independence. The paper discussed what basic education means in different editions of NPE showing the transformation over the years. It also presented the activities during each policy era and managers of policy implementation, identified the issues and discussed the way forward.

2. What basic education means generally and in the NPE editions

The United Nations defined basic education to mean "whole range of educational activities, taking place in various settings, that aim to meet basic learning needs". It stresses further that "basic education comprises

primary education (first stage of basic education) and lower secondary education (second stage)” stating that “it also covers a wide variety of non-formal and informal public and private activities intended to meet the basic learning needs of people of all ages” (UNESCO, n. d). In Nigeria, over the years, primary education of six years duration was popular and regarded as basic education is for children ages 6-12, however, in recent years it has assumed the name basic education with different contents that include Early Childhood Care, Per-Primary, Primary and Junior Secondary education in line with global best practices. It would be necessary to see from all the editions of NPE, the transformation in the meaning of basic education in Nigeria as tabulated in Table 1 below.

Table 1: Transformation in the meaning of basic education in Nigeria

S/N	Editions of NPE	Definition of Basic Education
1	1977	Primary education is education given in an institution for children aged 6 to 12 years (p. 12)
2	1981	Primary education is education given in an institution for children aged normally 6 to 11 + (p. 12)
3	1998	Primary education is the education given in institutions for children aged 6 to 11 plus... The duration shall be six years. (p. 9)
4	2004	Basic education shall be of 9-year duration comprising 6 years of primary education and 3 years of junior secondary education ... It shall also include adult and non-formal education programmes at primary and junior secondary education levels for the adults and out-of-school youths. (p. 9)
5	2008	Basic education is the education given to children aged 0-15 years. It encompasses the Early Childhood (0-5), and 9 years of formal schooling. Early Childhood Education, however, is segmented into ages 0-3 years, situated in daycare centres fully in the hands of the private sector and social development services, whilst ages 3-5 are within the formal education sector as nursery schools. (p. 5)
6	2014	Basic education is the education given to children aged 0-15 years. It encompasses Early Child Care and Development Education (0-4) and 10 years of formal schooling. Early Child Care and Development Education, however, is segmented into ages 3-4 years, situated in daycare or crèches, fully in the hands of the private sector and social development services, whilst ages 5-6 (Pre-Primary) are within the formal education sector. (p. 5)

The NPE 1977, 1981 and 1998 had separate headings for pre-primary education, while the 2004 edition had Early Childhood/pre-primary education as a separate heading. From the table, the 2008 and 2014 editions extended their definition to include Early Childhood and pre-primary, primary and junior secondary education. It is only in the 2008 edition that pre-primary was called nursery school.

Table 2: Transformation in the Management of Basic Education in Nigeria 1842-2014

S/N	Policy Edition	Years covered	Activities	Management Bodies
1	No written education policy	1842-1882	i. Churches and schools were inseparable, schools were built to help evangelism. ii. The curriculum was majorly the four Rs: Reading, Writing, (A)Rithmetic and Religion.	Different Christian Mission Bodies
2	Education Ordinances 1882, 1887, 1916 & 1926	1882-1950	i. The constitution of a Board of Education, ii. Appointment of an Inspector of Schools & other education officers, iii. Grants-in-aid to schools, iv. Power of Governor to open and maintain Government schools, etc.	Colonial government
	Regional Education Laws	1951-1960	i. Free Universal Primary Education in the Western region in 1955. ii. Free Universal Primary Education in the Eastern region in 1957 iii. 1957 Lagos City Council free Universal Primary Education	Regional Governments
3	1977	Retrospective from 1969-1980	i. 1976-1979 Federal Government's free Universal Primary Education that covered the whole nation. ii. 1979-1981 free Universal Primary Education in states that constitute the then Western region. iii. Primary education was made the responsibility of the states and local councils in the 1979 constitution.	NPEC, State and Local Primary Education Boards
4	1981	1981-1997	i. 6-3-3-4 system of education became operational in 1982 in all the Federal Government Colleges, states later joined.	Federal and State governments

5	1998	1999-2003	i. Integration of preprimary education into basic education ii. The launch of Universal Basic Education in 1999; a product of the Jomtien Conference on Education for All of 1990 The World Bank assisted in primary education between August 2000 and December 2004 in preparing the ground for the UBE programme.	Federal and State governments
6	2004	2004-2007	i. The UBE Act 2004 was enacted which makes provision for basic education comprising primary and junior secondary education. ii. National Policy for Integrated Early Childhood Development in Nigeria iii. Introduction of Home Grown Feeding and Health Programme (HGSFHP)	*UBEC, SUBEB, Development Partners; UNESCO, UNICEF & WHO
5	2008	2008-2013	Integration of Early Childhood Care education into basic education The 4-year strategic plan for the development of education sector including basic education.	UBEC, SUBEB & Development Partners;
6	2014	2014-date	Provision of National Minimum Standards for Early Child Care Centres in Nigeria by UNICEF	NERDC & UNICEF

Sources: (i). All the editions of NPE (ii). National Policy for Integrated Early Childhood Development in Nigeria (iii). The Compulsory, Free, Universal Basic Education Act, 2004 and Other Related Matters.

* UBEC (Universal Basic Education Commission) SUBEB (State Universal Basic Education Board) NERDC (Nigerian Educational Research and Development Council) NPEC (National Primary Education Commission)

In the latest edition of NPE - 2014, it was stated that; the Federal Government instituted a Universal Basic Education (UBE), for purposes of policy coordination and monitoring, with the following objectives;

a. Development in the entire citizenry a strong consciousness states in clear terms that primary education is the key to the success or failure of the whole system for education and a strong commitment to its vigorous promotion;

b. The provision of compulsory free and universal basic education for every Nigerian child of school age;

- c. Reducing the incidence of drop-out from the formal school system, through improved relevance, quality and efficiency;*
- d. Catering through an appropriate form of complementary approaches to the promotion of basic education, for the learning needs of young persons who, for one reason or another had to interrupt their schooling: and*
- e. Ensuring the acquisition of the appropriate level of literacy, numeracy, communicative and life skills as well as the ethical, moral, security and civil values needed for the laying of the solid foundation for life-long learning.* (NPE 2014 Edition, pp. 5-6)

3. The Issues

Despite the renewal of policies and changing management of basic education, “the population of out-of-school children in Nigeria has risen from 10.5 million to 13.2 million” in 2018 (Adedigba, 2018). This has ranked Nigeria as the country having the highest number of out-of-school children in the world, a situation caused majorly by the insurgency, as against the second objective of policy coordination and monitoring stated above. This increase according to Kagara, the UBEC Director of Social mobilisation, “has affected the socio-economic progress of the country and equally affected the implementation of some education treaties that Nigeria is a signatory to”. Similarly, according to Adedigba (2018), the UNICEF Education Chief, Terry Durnnian, observed that “the number of out-of-school children calls for serious concern” and “the world would not help Nigeria to solve the problem if it does not solve it by itself”. This calls for the necessity of involving the communities and in particular “the traditional rulers who are custodians of culture to help in reducing the out of school children figure” (Adedigba, 2018). Other issues that have been identified by various authors as enumerated by Akanbi 2017 include, but not limited to:

1. Nonconducive school environment to learning, pupil safety, security and health;
2. Insufficient Classroom spaces;
3. Inadequate supply of materials, frequent changes in recommended textbooks;
4. Extremely low remuneration, poor working conditions of teachers;
5. Attendance levels vary considerably between schools, and are often low in rural areas, especially during the farming season and on market days;

6. The supervision of primary schools is sometimes irregular and often inadequate;
7. No funds for Headmasters to respond to minor maintenance and incidentals;
8. Spending and not investing the fund allocated to basic education, and
9. Lack of continuity and instability of policies due to political instability.

10. Conclusion and the way forward

It is a truism that foundation of anything whatsoever is very important to avoid unnecessary destruction, so it is for basic education; the foundation of all educational levels. A sound basic education will go a long way to determine the effectiveness of education as an instrument of development. "It has been documented that schooling improves productivity, health and reduces negative features of life such as child labour as well as bringing about empowerment" (Kolapo, 2011). It is good to make policies and appoint managers to implement the policy, but it is better when the necessary facilities are put in place to accomplish the tasks assigned to the managers. There should be improved budgetary allocation to education especially at the basic level. There should be accountability and transparency in the way money is being spent; corruption surely must be stepped down or stamped out. As suggested earlier by the UNICEF Chief, community participation in education should be encouraged, in Nigeria. The Parents/Teachers Association should be encouraged to do more in the provision of infrastructures in schools to facilitate a conducive environment for learning. It is hoped that stakeholders will look through the recommendations in this study and act fast.

11. References

- Adedigba, A. (2018). Nigeria now has 13.2 million out of school children - UBEC. Extracted 12 of Sep., 2019 from <https://www.premiumtimesng.com/news/top-news/288344-nigeria-now-has-13-2-million-out-of-school-children-ubec.html>
- Akanbi, G. O. (2017). Changing bodies, degenerating output: phases of Basic Education in Nigeria from 1914 to 2014. *Education History Notebooks*, 16(1), pp. 180-195.

- Fafunwa, A. B. (1974). *History of Education in Nigeria*. London: George Allen and Unwin.
- Federal Republic of Nigeria (1977): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Federal Republic of Nigeria (1981): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Federal Republic of Nigeria (1998): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Federal Republic of Nigeria (2004): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Federal Republic of Nigeria (2005). *The compulsory, free, universal basic education act, 2004 and other related matters*. Abuja: GAM International Investments Ltd.
- Federal Republic of Nigeria (2008): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Federal Republic of Nigeria (2014): *National Policy on Education*. Lagos: NERDC PRESS.
- Kolapo, A. A. (2011). Universal basic education in Nigeria: Its problems and prospects. Retrieved September 11, 2019, from <https://uaps2007.princeton.edu/papers/70830>
- Osokoya, I. O. (1987). *6-3-3-4 Education in Nigeria: History, Strategies, Issues & Problems*. Ibadan: Laurel Educational Publishers.
- Otonti, N. (1965). *Western Education and the Nigerian Cultural Background*. Ibadan: University Press Limited.
- Taiwo, C.O. (1980). *The Nigerian Educational System: Past, Present, and Future*. Lagos: Thomas Nelson.
- Ukeje, O. and Aisiku, J. U. (1982). Education in Nigeria, in A. B. Fafunwa and J. U. Aisiku (Eds.), *Education in Africa: A comparative survey* (pp. 87-98). London: George Allen and Unwin.
- UNESCO (n. d). *What is basic education?* Extracted 11 of Sep., 2019 from <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/basic-education>

About the Author

Grace Oluremilekun Akanbi

email: oluremiakanbi2004@yahoo.co.uk

University of Ibadan. Nigeria

page intentionally blank

La educación como perpetuadora y libertadora de la historia ficticia de Latinoamérica

María Vanesa Anula Rodríguez & Pedro Perera Méndez

1. Introducción

La repercusión cultural de la llegada de los europeos al continente americano es, desde el punto de vista eurocentrista, una suerte de iluminación. Como una salida de la caverna o una liberación de todos aquellos elementos que hacían primitivas a las sociedades nativas. Este punto de vista, fomentado a lo largo de nuestra historia y todavía celebrado en los aniversarios del día del Descubrimiento, deja de tener sentido en cuanto se cuestiona.

Así, separar la memoria de la ficción nos da un punto de partida sobre la existencia de una historia ficticia de América Latina, ideada y secundada por los pueblos colonizadores. Tal y como Matilde Asensi menciona en su novela “El Regreso del Catón”:

«Como es bien sabido, la historia la escriben los vencedores y los vencedores, con el tiempo, adquieren el poder de obligarnos a creer lo que escribieron, de hacernos olvidar lo que no se escribió y de inducirnos a tener miedo de lo que jamás ocurrió. Todo para seguir ostentando el poder, sea poder religioso, poder político o poder económico. Da igual. A ellos, a los vencedores, deja de importarles la verdad y a nosotros, la gente, también. A partir de ese momento el pasado lo reescribimos entre todos, haciéndonos cómplices de aquellos que nos engañaron, nos asustaron y nos dominaron.»

Por otro lado, la educación, como modo de transmisión de conocimiento y de formación de identidades e idearios, ha sido utilizada para perpetuar cualquier régimen, movimiento social o revolución. Esto es, la educación en Latinoamérica ha servido para afianzar y divulgar el punto de vista de los europeos, haciendo invisibles los demás puntos de vista y la realidad.

Así este trabajo pretende valorar la relación entre la toma de conciencia de la existencia de una historia ficticia y la recuperación de los conocimientos tradicionales, descubriendo procesos y aportaciones críticas frente al colonialismo desde una nueva mirada geopolítica y generando un pensamiento de emancipación.

La metodología pasa desde la realización de una lectura sistematizada de la bibliografía histórica del ámbito, en especial aquella relacionada con la imposición cultural realizada por los diferentes agentes colonizadores, a la documentación anárquica basada en la lectura de todo aquello que incidentalmente cae en nuestras manos y se valora como útil en el empeño de desenmarañar la madeja de la colonización y sus efectos.

Así en el primer aspecto de la metodología necesita de una extremada concreción espacial y temporal de aquello que se pretende conocer, a fin de que la enorme envergadura de los mismos no distraiga de los objetivos perseguidos.

Por otro lado, el segundo aspecto de la metodología, pretende todo lo contrario, esto es, buscar caminos no pretendidos, ideas no preconcebidas, encontrar puntos de vista que rompan con las ideas que se tienen planteadas a modo de conclusiones, se trata de un esfuerzo por encontrar los contraejemplos, los relatos y los idearios tangenciales e intentar dar espacio a la sorpresa.

2. El nuevo y el viejo mundo

El principio está relacionado con un requisito propio de la metodología utilizada, se hace imprescindible concretar la idea de América Latina y analizar la educación existente antes de la llegada de los europeos. En este primer punto: «El Nuevo Mundo», se establece el punto de partida del conjunto objeto de este trabajo.

Concretar el contexto del objeto de estudio significa concretar qué es América Latina, lo que resulta altamente complicado. Desde las definiciones oficiales como la recogida en el Diccionario panhispánico de dudas, 2005, de la Real Academia Española de la Lengua:

«Nombre que engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés), en oposición a la América de habla inglesa [...]. Para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico Hispanoamérica o, si se incluye Brasil, país de habla portuguesa, el término Iberoamérica».

Y tras tratar de concretar a qué nos referimos con Latinoamérica, podemos percatarnos de la homogeneización que se realiza del objeto de este estudio desde el exterior tiene una gran relevancia. Así, el muro imaginario que muchos occidentales tienen contruidos en sus fronteras, y entre ellos, el que separa Estados Unidos de México, parece dejar al otro lado una amalgama indiferenciable. La entrega de dos galardones a una cantante española en la pasada edición de los Grammy Latinos (Latin Grammy) no es más que un ejemplo de ello. Este mensaje se transmite calando tanto en el exterior, como en el interior de Latinoamérica.

Así, Latinoamérica, 20 países que se extienden desde el Trópico de Cáncer al Círculo Polar Antártico, desde el nivel del mar a las ciudades más altas del mundo, desde el desierto más árido al pulmón de la Tierra, desde las favelas a los resorts más exclusivos, ha sido burdamente generalizada y homogeneizada por el exterior. Esto, unido a un pasado de sometimiento compartido y a la existencia de enemigos y retos comunes en la actualidad, ha generado un sentimiento de pertenencia a un grupo, con particularidades éticas, anímicas, medioambientales e históricas que los diferencia del resto de la humanidad.

En cuanto al modo de transmisión de conocimientos, para no caer en la generalización, hay que reiterar la gran diversidad de los pueblos del continente que varía desde los grupos nómadas a los imperios contruidos por complejas organizaciones de alto nivel social y cultural, es por ello que se ha de presentar en este trabajo algunos de los «métodos educativos» existentes antes de la llegada de los europeos.

Como ejemplo de las sociedades más básicas a la llegada de los europeos a América, se considera al pueblo *tupinamba*, eminentemente agrícola y que se encontraba muy extendido, con una profunda unidad lingüística y cultural. Su modelo educativo pretendía la perpetuación de la herencia social tradicional, sagrada y cerrada. Respecto a las sociedades avanzadas analizaré la educación entre el pueblo *azteca*, con un alto grado de desarrollo caracterizado por el conocimiento de la agricultura, la escritura, el calendario y la metalurgia; y entre el pueblo *inca*, con un gran desarrollo de la ingeniería puesta al servicio de una agricultura intensiva que permitía la obtención de grandes cosechas en las situaciones más desfavorables.

Como segundo punto se plantea unas referencias a una «vieja educación». Se trata de realizar un pequeño viaje histórico de la educación en Latinoamérica, desde los primeros modelos implantados por el Reino de Castilla, pasando por la llegada de los aires ilustrados, la intervención de los Nuevos Estados en los modelos educativos, las consecuencias de la predominancia del capital hasta la aparición de un lenguaje emancipador.

En un primer momento, el modelo educativo instaurado por la colonia española era el reflejo de una sociedad elitista en la que la educación era un privilegio de una clase selecta, y cuya expansión estaba limitada por cuestiones como el uso del español como lengua vehicular, la gran dispersión de la población autóctona eminentemente rural y el modelo social instaurado que requería el trabajo intensivo de la población indígena. Si bien en los primeros tiempos, la labor educativa de la Iglesia fue muy notable al tener como fin la evangelización y contar entre sus filas a misioneros entusiastas que veían en sus enseñanzas dicha salvación de los indígenas, la preponderancia de intereses económicos y políticos modificaron las políticas educativas hacia el mantenimiento del orden social instaurado.

Con la llegada en el s. XVIII de la corriente ilustrada, pese a las trabas impuestas por España con la prohibición de los textos propios del movimiento francés, en aras de mitigar su influencia sobre la filosofía y política de los pueblos colonizados, permitió a muchos percatarse del derecho propio a la vida, la libertad o la igualdad, entre otras muchas cuestiones.

Los procesos libertadores, que provocaron la segregación de la Corona Española en diferentes territorios que conformaron las distintas repúblicas, mantuvieron en general el sistema educativo clasista, perpetuando un *statu quo* que fue usado posteriormente como medio para sentar las bases de un nacionalismo político que centraba sus ideas en las de las élites existentes.

Posteriormente, el capitalismo, en su afán de obtener el máximo beneficio económico, se ha extendido por todo el mundo en busca de nuevos sectores de negocio. Este modelo económico se ha sabido ir adaptando a las diversas realidades y fenómenos sociales, culturales, políticos, religiosos, etc. como ningún otro, perpetuándose a pesar de los acontecimientos. El sistema económico capitalista se esconde tras los gobiernos, elegidos democráticamente, influyendo de forma decisiva en las legislaciones, sin mostrarse abiertamente. Así, el nuevo yugo lo establece el capital, que mantiene a los ricos en la élite dominante y a la mayoría pobre en sirvientes. Estratificación social en Latinoamérica que resulta algo familiar, prototípico o standar.

En este contexto la educación, herramienta que puede y suele ser usada para el control sobre la población, es utilizada en dos vertientes principalmente, la primera como generadora de capital humano, necesario en todo sistema económico y social capitalista, y la segunda como medio para crear una sociedad afín al sistema. Esto es, la educación, siguiendo una visión como la de Bourdieu y Passeron, adquiere una función reproductiva como forma de hacer repetir por enésima vez el propio sistema que la sustenta. Repitiendo sus relaciones y agentes.

Para poder plantear un contrapunto a lo dicho, se referirá «la nueva educación». Se parte de desgranar el sistema educativo; acotando dicha acción al sector de la educación superior. El análisis se centra en la utilidad y objetivos de la educación universitaria partiendo de su historia en Latinoamérica y en el mismo se destaca el modo en que la educación superior del continente está dando un salto diferenciador con respecto a otras partes del mundo. En este sentido, se puede afirmar que en la universidad se están poniendo en valor muchos conocimientos no académicos, siendo en esto, Latinoamérica, pionera a nivel mundial.

3. Conclusiones

La superioridad tecnológica y la variedad y novedosa táctica militar de los conquistadores españoles, les permitió la ocupación de tierras, apropiación de recursos naturales o incluso la explotación de personas con fines meramente económicos, lo que refleja unas intenciones muy lejanas del relato oficial. La justificación del aplastamiento y aniquilación de lo precolombino, que se tornará en un discurso hipócrita, se basaba en que la población del Nuevo Continente necesitaba ser civilizada, esto es elevada a un nivel superior moral y culturalmente, y evangelizada, es decir salvada. Se lograron los objetivos reales, los económicos y se «vendieron» los oficiales. Como civilizar, cuestión que ni siquiera sabían si era necesaria pues se desconocía el nivel cultural de lo existente, no era un objetivo real, tampoco importó el hecho de conseguirlo o no.

A través del tiempo, los colectivos que no pertenecían a la hegemonía blanca, quedaron lejos de los relatos oficiales, quedando sus intereses y vivencias fuera de plano. Los indígenas, los africanos o las mujeres, no tenían ni voz ni voto en los asuntos sociales o políticos. La educación colonizadora estaba destinada a la minoría dominante, que controlaba la política de acuerdo a su interés, basándose en el analfabetismo de las

masas. De forma intencionada o casual, esta actitud hace que se perpetúen las desigualdades pues la sociedad que quedaba fuera de la política por analfabeta, no podía cambiar su formación debido al impedimento de no participar en política.

La aparición de figuras destacadas en política que fomentaron la liberación del yugo de los conquistadores pudo ser lo que permitió la aparición de una corriente de puesta en valor de lo propio frente a lo impuesto.

Y los actuales movimientos de refundación de Latinoamérica, con la existencia de líderes políticos enfrentados a los actuales yugos económicos, pueden ser sólo una consecuencia lógica del proceso de liberación de un pueblo sometido. Pueden ser la consecuencia de la aparición de un sentimiento de pertenencia a algo más que una minoría (o mayoría) ignorada por las instituciones hegemónicas, sino a una población heredera de valores ancestrales y que no tiene motivos para sentirse inferior a ninguna otra.

También cabe destacar el uso interesado que se está haciendo por muchos que se autoproclaman representantes de los oprimidos, de la existencia de esta historia ficticia de Latinoamérica. Aprovechando el emergente descontento de los pueblos frente al injusto devenir histórico, se presentan como portadores de otra historia, no ficticia, que les otorgan derechos sobre el resto de ciudadanos.

La historia ha mostrado una visión sesgada de la realidad, y ya sea por la propia metodología de los historiadores o por la intencionalidad de los mismos, ha condicionado la visión que se tiene de Latinoamérica. La diversidad cultural, racial o social del continente ha quedado reducida según los relatos oficiales a una masa amorfa definida por unas características demasiado generales. La reivindicación del gran valor artístico y cultural de cada uno de los pueblos de Latinoamérica no es más que un paso firme a una revisión de la historia que refleje de un modo menos sesgado la realidad.

La introducción de saberes tradicionales en las Universidades es otro proceso de gran valor simbólico y real. Las Universidades latinoamericanas pueden estar siendo un reflejo de una sociedad que se enorgullece de sí misma y que poco a poco reconoce el valor de todo aquello que anteriormente ha ignorado.

La construcción decolonial es el resultado de una larga lucha, y sin olvidar lo que se ha sido y se es, va en busca de lo que se quiere llegar a ser. Y ante esto podemos preguntarnos si es sólo Latinoamérica la que tiene que buscar un futuro emancipado.

4. Referencias

- Aramayo, R. (2009). *Inmanuel Kant: ¿Qué es la ilustración?* Madrid: Editorial Alianza.
- Asensi, M. (2018). *El regreso del Catón*. Madrid: Editorial Planeta.
- Carr, E. H. (1983). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Editorial Ariel.
- De la Vega, I. G. (1609). *Comentarios Reales de los Incas*. Lisboa: Officina de Pedro Crasbeeck.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Extraído el 5 de junio de 2017, de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Real Academia Española. (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Extraído el 5 de junio de 2017, de <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>.
- González Luis, M. L. C. (2004). Memoria Investigación Cátedra. *Memoria y Ficción. Viaje Pedagógico por América Latina*. (Texto facilitado en la asignatura «Pensamiento de fronteras» del Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados de la Universidad de La Laguna, curso 2016/2017)
- Kusch, R. (1999). *América Profunda*. Rosario: Editorial Biblos.
- La UNED en TVE-2, Hacia una nueva definición de América Latina (I) <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/7852>. Consultado 5 de junio de 2017.
- La UNED en TVE-2, Hacia una nueva definición de América Latina (II) <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/7912>. Consultado 5 de junio de 2017.
- Ramos et al. (1984). *Lecturas de España*. Madrid: Santillana.
- Rumazo, A. (2005). *Simón Rodríguez Maestro de América*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Sahagún, B. (1577). *Historia General de las Cosas de Nueva España*, vol. IV.
- Sousa Santos, B. (2012). *Epistemologías del Sur*. II Encuentro sobre Espacios De Coloniales, Universidad, Movimientos Sociales y Nuevos Horizontes del Pensamiento Crítico. <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>. Consultado 5 de junio de 2017.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

About the Author

María Vanesa Anula Rodríguez
vanessa.anula@gmail.com
Universidad de La Laguna. España

Pedro Perera Méndez
ppereram@ull.edu.es
Universidad de La Laguna. España

Nuevo Régimen Académico para la Escolaridad Secundaria en Argentina: Trayectoria escolar asistida, la evaluación externa y auto-ayuda

María Cecilia Bocchio & Silvia Grinberg

1. Introducción

Las reformas al régimen académico de la escuela secundaria ocupan un lugar central en la agenda educativa argentina. Variar el formato escolar se asume desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 como una estrategia central para garantizar la inclusión en la escuela secundaria (Bocchio y Miranda, 2018, Bocchio, 2019).

Abordamos el Nuevo Régimen Académico lanzado de “modo piloto” por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba¹ en 2018. La investigación en curso responde a estudio de caso que se desarrolla en una de las 76 escuelas que en 2018 iniciaron la puesta en acto de esta política. La secundaria se emplaza en una Ciudad-Barrio de Córdoba, signada por la vulnerabilidad socio-educativa de su matrícula. Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 2003; Barroso, 2003 Carvalho, 2016) analizamos la trayectoria escolar asistida como mecanismo de inclusión que es tensionado por diversos instrumentos de evaluación, entre ellos, la evaluación estandarizada y externa, como las

¹ Segunda provincia más populosa de Argentina después de Buenos Aires.

pruebas Aprender. Proponemos que tales tensiones involucren tanto la búsqueda de alternativas docentes para que el aprendizaje tenga lugar en la hoy denominada “aula heterogénea”, como también dar respuesta a los requerimientos que las evaluaciones le imprimen al trabajo docente. Entre ambas los relatos de auto-ayuda aparecen en la escena escolar como modos de afrontar el desafío de garantizar la inclusión apelando a las voluntades individuales sobre lo que se quiere y lo que se puede hacer por los alumnos (Bocchio y Grinberg, 2019).

En el marco de un sistema educativo descentralizado, el ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde el año 2010 viene impulsando diferentes acciones de reforma al régimen académico. En el ciclo lectivo 2018 se formaliza el inicio de la “prueba piloto” del denominado: Nuevo Régimen Académico (NRA) en 76 escuelas de la provincia a las que se sumaron 81 escuelas más en 2019. El NRA para la Escuela Secundaria se constituyó, así, en una política que procura ofrecer una propuesta diferenciada a la trayectoria académica de los estudiantes para completar su formación, garantizando, así, los derechos de acceso, permanencia y egreso. Algunos de los ejes que estructuran el NRA son: el diseño de trayectorias escolares asistidas por medio de tutorías para alumnos que superan el límite de inasistencias, lo cual se articula a la eliminación de la condición de alumno libre por inasistencias; el retorno al ciclo lectivo organizado en dos etapas; el período de ambientación para ingresantes; la evaluación en proceso, con nuevas condiciones de recuperación y acreditación de los espacios curriculares; la repitencia se presenta como un decisión institucional acordada entre equipo docente, directivo, gabinete psicopedagógico y preceptores.

En esta ponencia nos ocupamos del régimen académico en tanto conjunto de criterios y normas que regulan la evaluación y acreditación del nivel secundario, en su hacer(se) cotidiano (Grinberg, 2015). Desde esta perspectiva abordamos las tensiones del NRA, atendiendo a las lógicas y dinámicas que atraviesan la vida escolar.

Indagar las tensiones en el cotidiano escolar del NRA demanda referir a procesos que involucren la búsqueda de alternativas docentes para que el aprendizaje tenga lugar en las hoy denominadas “aulas heterogéneas”; heterogeneidad que en la bibliografía orientada a la formación docente remite a explicar que son alumnos provenientes de sectores populares. Es decir, que no provienen de entornos socio-culturales que contribuyan a la formación del oficio de estudiante de secundaria y ello tiene consecuencias directas en la adaptación al formato organizacional del nivel de enseñanza. Asimismo, y ligado a reconocer a la evaluación como un componente central del régimen académico y como un instrumento de

control, demanda analizar los efectos (Ball, 2015) que los cambios en los procesos de evaluación -tanto de los alumnos, como en las evaluaciones externas- tienen en el trabajo docente. En este sentido consideramos que estos instrumentos de regulación de tipo posburocráticos (Barroso, 2005) tienen el objetivo de flexibilizar el régimen académico y generar condiciones para garantizar la obligatoriedad del nivel de enseñanza. Entendemos que tal flexibilización puede ser interpretada como la respuesta de la política educativa (NRA) para alterar el histórico formato homogéneo de la escuela secundaria; sin embargo, tales propuestas de reforma acontecen en el día a día escolar bajo dinámicas que tensionan los objetivos declarados por la política.

2. Tensiones en la regulación local de la ESO

En el marco del Programa Nacional de Formación Docente, “Nuestra Escuela” es la denominación que tiene la formación situada para docentes, no-docentes y preceptores. Desde el año 2014 la escuela seleccionada está inserta en este Programa que propone 4 encuentros anuales y en los cuales los directivos de la escuela se constituyen en capacitadores, previo a una capacitación por parte de tutores del Programa. El taller docente que recuperamos en el análisis toma lugar en el mes de mayo de 2018, a tres meses de estar en curso el NRA². El tema del taller fue el aula heterogénea, el foco de atención fue colocado en pensar qué es un aula heterogénea y en las estrategias para sostener las trayectorias escolares de los alumnos.

En el inicio del taller el vice-director pide a los profesores que hagan memoria acerca de lo que vienen trabajando. El vice-director refiere de este modo a algunos de los ejes trabajados en talleres previos:

Hablamos de un estar y existir en la escuela, es intentarlo todo para que ellos estén en la escuela, si no estamos preparados para esta escuela para todos tenemos que replantearnos profesionalmente qué queremos hacer y eso lo vamos a trabajar hoy (en el taller) por medio de la secuencia didáctica. Contextualizar hace falta y ahí vemos los resultados, el crecimiento en la repitencia. Entonces algo está pasando en los lugares más vulnerables que se amplía la brecha.

En un clima de taller enardecido por las luchas salariales la respuesta de un grupo de docentes no se hizo esperar y aparecieron referencias a que en Finlandia los docentes son bien pagos, están jerarquizados, no

² El ciclo lectivo empieza en el mes de marzo en Argentina.

hay “docentes taxi”³ por tanto pueden aportar tiempo de calidad, tienen escuelas y recursos adecuados. Como tratando de colocar a este directivo en Argentina otro docente exclama.

¡Acá todo cae en la escuela y se deja de lado el aprendizaje y nos pasa a importar más que estén en la escuela!

El vice-director afirma que esa es la realidad de muchas escuelas y busca reorientar la discusión a la evaluación externa, en este caso la prueba externa “Aprender”, gestionada por el Ministerio de Educación y Deporte, adquiere centralidad:

La brecha es grande y dentro de lo público hay mucha diferencia. El Aprender dice que la escuela privada es mejor en cuanto a calidad. Nosotros atendemos a otras cosas que no deberíamos. Dejemos en limpio que si no lo hacemos nosotros los docentes, no lo hace nadie por nosotros, sino nos reinventamos, sino apuntamos a nuestros núcleos duros.

El murmullo entre los docentes se hace cada vez más fuerte y la evaluación como un eje central del NRA entra con fuerza al debate

Profesor- el desafío es nuestro para llegar con los chicos, pero después desde arriba siempre nos piden el número, ahora es el 7

Profesora- Es una locura esto, estoy enloquecida tomando recuperatorios de todos los temas. No di ni la mitad del programa, los chicos no vienen a clase y quieren que vengan a trayectoria asistida y al turno que les toca. Y los tutores brillan por su ausencia

El director sin desconocer que el NRA está en fase de prueba y que “agarrarle la mano es un proceso que lleva tiempo” busca recuperar un ejemplo que aparece en otro video que debían mirar, “una docente que enseña biología a partir de las necesidades de su entorno”. El clima del taller se pone más denso:

Profesor- Pero eso es una incoherencia nos piden que contextualicemos, pero esa profe de biología que trabajo sobre las plagas y que los chicos aprendieron, en la prueba Aprender le tiene que haber ido muy mal porque no dio nada de lo que tenía que dar.

Director- Yo siempre les dije no me interesan los resultados del Aprender, lo tomamos como algo para aprender y demandar condiciones y recursos para mejorar.

Profesor- Pero la diferencia está y el de la escuela privada si tuvo buenos resultados porque vio la curricula.

³ Docente que se traslada por varias escuelas en su jornada laboral.

Los temas candentes se acumulan y el ejemplo de la práctica enseñanza mostrada en el video no es recuperado. El vice-director retoma la apuesta comentándoles que quiere que vean un video que se aplica a muchas cosas, pero que el objetivo es que lo piensen para su trabajo en la escuela. Acto seguido presenta un video sobre la vida de las águilas y anticipa que ésta ave vive hasta los 70 años, pero para eso se golpea con las piedras para renacer. En el relato del video cuenta que a los 40 años el águila tiene sus alas debilitadas, sus garras blandas, pero sabe que hay otras aves de su misma especie que logran revitalizarse golpeando su pico contra las piedras hasta perderlo y tener uno nuevo en 150 días. Lo mismo hace con sus alas hasta que finalmente consiguen renacer y retomar el vuelo⁴.

Para romper el silencio tras la finalización del video el vice-director pronuncia: ¡es genial! y las respuestas no se hacen esperar:

Profesora: Claro pero la revolución educativa, tiene que venir de la mano de condiciones de trabajo. Eso es lo que nos quieren vender. No estoy para nada de acuerdo con lo que planteas.

El vice-director procura a toda costa volver a justificar la importancia de la historia del águila:

Pero vieron lo que dice el águila toma la decisión de morir o reinventarse. Lo hace el águila sola y no depende del sueldo, la escuela pública lo tiene que hacer. A los 410 años si la escuela o el águila no ataca sus núcleos duros, el orgullo del águila, de la escuela ya no atrapa a nadie.

La preocupación está en el alumno, en conseguir construir procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, pero para alcanzar ese objetivo se apela a una ética propia de la auto-ayuda (Grinberg, 2009) que encuentra en el docente (como individuo) la capacidad para ser artífices de la mejora en sus clases y como corolario se constituye en responsable sobre los resultados académicos de los alumnos, desestimando cualquier influencia que el contexto tiene en la escolaridad de los estudiantes. A la crítica hacia el video del águila le precede la preocupación por parte de una docente que, quizás, procurando volver la discusión a cuestiones de enseñanza, manifiesta:

⁴ Video titulado: La Superación Del Águila - Motivación y Superación Personal Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1zn1LZrfZ1s>

Nos pasamos estos meses tomando recuperatorio, las tareas de evaluación se llevan todo el tiempo y cargar en las planillas, la rúbrica ni hablar. Estamos a mayo y los tutores de trayectoria asistida no llegan.

Para esta docente si el aula heterogénea es el foco de la formación docente es importante aclarar que en el día a día escolar las “nuevas” estrategias de evaluación que propone el NRA se están llevando todo su tiempo en el aula, parece que ya no tiene horas para ocuparse de enseñar.

3. A modo de cierre

Los avances en la investigación habilitan plantear que el NRA se asienta en propuestas “cosméticas” de reformas al formato escolar, es decir, son reformas de elementos no menores del régimen académico (como la evaluación del alumnado, la asistencia, la desaparición de la figura del alumno libre para promover la de alumno con trayectoria asistida); pero que continúan sin afectar aquello que Terigi (2008) denomina el trípode de hierro de la escuela secundaria: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra. Siguiendo a Miranda (en prensa) la reforma del NRA, se podría enmarcar en políticas cuyo principal objetivo es la disminución de los costos de los servicios educativos y están regidas por el fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio; por tanto, el control estatal se ejerce fundamentalmente por medio del curriculum y la evaluación.

Las tensiones de la inclusión social y educativa se condensan en la promoción de reformas educativas que reconocen la necesidad de modificar el régimen académico y generar estrategias situadas para incluir al alumnado, pero para ello proponen solo el incremento de las instancias de evaluación y legitiman la aplicación de pruebas estandarizadas cuyos resultados no guardan relación directa con la mejora de las prácticas de enseñanza e, incluso, muchas veces son en sí mismas un atentado al respeto por la heterogeneidad. El director lo expresa en forma de rebeldía personal: “A mí no me interesa el resultado de las pruebas” y un docente le responde que evidentemente el Ministerio de Educación si les presta atención. Mientras el Programa Escuelas Faro selecciona a las que tienen índices magros de rendimiento en las pruebas Aprender, los diarios locales siempre consiguen información sobre alguna de las mejores escuelas “rankeadas” y eso se transforma en noticia que vende pero que también frustra a quienes a diario hacen escuela, ya que a pesar de sus esfuerzos

no logran “ser lo suficientemente meritorios”. Es decir, es una noticia que tiene efectos en la subjetividad de quienes enseñan.

Si bien en Argentina no se han puesto en marcha procedimientos, ni normativas que involucren la competencia entre escuelas por medio de rankings escolares o bien para la obtención de fondos económicos, acordamos con Rodrigo (2016) que los efectos de la aplicación de evaluaciones estandarizadas se articulan a procesos de “entrenamiento” en la lógica de la evaluación, lo que supone dar a conocer a profesores y estudiantes la metodología y características de la evaluación de manera de conseguir mejores puntuaciones en futuras ediciones de las pruebas. La autora destaca la centralidad de la regulación que evaluaciones como PISA podrían estar ejerciendo en la política educativa nacional. Desde ya la correspondencia entre PISA y las pruebas Aprender es evidente.

Trayectoria asistida versus evaluación es la disputa y es también una aporía. En este sentido y siguiendo a Maroy (2011) podemos reconocer que los modos de regulación se tornan más complejos y compuestos, dado que, las políticas cohabitan y se superponen a las realidades previamente existentes en las escuelas, cuyas normativas y principios pueden incluso llegar a ser antagónicos. La evolución de los modos de regulación institucional materializados en las citadas políticas, se podrían caracterizar por su esencia “aditiva” afín a un “efecto mosaico” de las políticas educativas (Barroso, 2003), donde lo que el Estado construye con una mano -obligatoriedad, políticas de inclusión- tiende a ser demolido o contrabalanceado con la otra -evaluación y selección-.

4. Referencias

- Ball, S. (2015). La educación y la tiranía de los números. En Monarca, H. (Ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 9-13). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barroso, J. (2003). *A escola publica, regulação, desregulação, Privatização*. Porto: ASA.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), pp. 423-441.
- Bocchio, M. C.; Miranda, E. (2018) La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), pp. 1-16 En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>

- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, M. C. & Grinberg, S. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal, *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), pp. 91-101, DOI: 10.1080/13603124.2018.1543539
- Carvalho, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In: *VI Ciclo de seminários em administração, supervisão e organização escolar*, 2016, Porto. Anais Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1, pp. 81-89.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43: 123-13.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós- burocrática dos sistemas de ensino na Europa? En D. Andrade Oliveira, & A. Duarte (eds.), *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Miranda (en prensa). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el "Davos" de la educación en Argentina (2015-2019) Revista Espaço Pedagógico Tema dossier: Privatização da Educação - V.27, N.1 - jan./abr. 2020
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63-71

About the Author

María Cecilia Bocchio

mcbochio@gmail.com

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Argentina*

Silvia Grinberg

grinberg.silvia@gmail.com

*Universidad Nacional de Quilmes y Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina*

page intentionally blank

A evolução da educação de Pernambuco, no Brasil, através do Programa Pacto pela Educação: na educação para formação integral do estudante

Danilo José Dos Santos, Elison Davi Crispim Ramos, Rosemere Medeiros Leôncio Da Silva & Paulo Fernando De Vasconcelos Dutra

1. Introdução

As evoluções sociais dos últimos séculos, que são consequência de progresso científicos, potencializados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação modificam a forma como as pessoas compreendem o mundo e interagem, em campos como o profissional, econômico, educacional e o social. Tais transformações precisam acontecer também na escola, como suporte que proporciona a ampliação da instrução e o conhecimento científico para os estudantes através de professores que atuam como mediadores do conhecimento e que são liderados pela figura do gestor escolar.

Neste caminho, abordaremos a evolução história do Governo do Estado de Pernambuco, no Brasil que implementou política pública educacional voltada para obtenção de resultados e responsabilização escolar, *school accountability* (Andrade, 2008). Assim, debateremos o processo evolutivo do Governo do Estado de Pernambuco, através da Política Pública Educacional Pacto pela Educação.

2. Síntese

Implantado oficialmente pelo governo do estado em 2011, o Pacto pela Educação (PPE) constitui uma política pública cujo foco se volta para a “melhoria da qualidade da educação para todos e com equidade, abrangendo todas as escolas estaduais de ensino fundamental anos finais (EFAF) e de ensino médio (EM), através do acompanhamento dos seus resultados” (SEPLAG, 2016). No Programa de Governo do estado correspondente ao período 2015-2018, o Programa Pacto pela Educação é referenciado como um “modelo de gestão escolar orientado para resultados, com objetivos, estratégias, prioridades e prazos definidos”.

O *school accountability* (ANDRADE, 2008), é um pacto de ação por resultados, tal como é o caso do Pacto pela Educação de Pernambuco, constituem “metodologias específicas de Gestão por Resultados aplicadas em programas multisetoriais, com a finalidade de obter a melhoria em indicadores de qualidade dos serviços públicos educacionais. Em 2011, este trabalho foi fundamental para a reestruturação da Rede Estadual de gestão escolar demandada para o funcionamento do Pacto através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), do Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (IDEPE) e da criação do Bônus de Desempenho Escolar (BDE) para funcionários da educação que conseguem atingir as metas pré-estabelecidas anualmente.

Os esforços de melhorar a infraestrutura e a qualidade da Rede de Ensino renderam a Pernambuco alguns destaques no cenário nacional de educação, como a quarta maior média no IDEB do ensino médio em 2013, e a liderança do ranking nacional de menor taxa de abandono escolar do país (5,2%) também em 2013, tendo sido esta liderança repetida em 2014 (3,5%) (PERNAMBUCO, 2015). Em 2015, o índice IDEB de 3,9 para as escolas de Ensino médio foi o maior do Brasil, fazendo com que Pernambuco ocupasse novamente posição de liderança nacional, juntamente com o estado de São Paulo.

3. A política de gerencialismo implementada pelo governo do estado de Pernambuco nos últimos anos

O governo do Estado de Pernambuco, a partir da gestão de Eduardo Campos (2007-2010 e 2011- 2014), continuada pelo Governo Paulo Câmara (2015-2018; 2019-2022) tem consolidado diversas Políticas Públicas de Estado com vias a garantir a evolução dos serviços oferecidos pelo Governo para sociedade. Dentre as diferentes ações mobilizadas

pela Política Pública Todos por Pernambuco, temos destaques os Pactos Pela Vida (Segurança) e o Pacto pela Educação que traçam diretrizes para o fortalecimento de ações com vistas a oferecer resultados positivos a população em geral.

A partir do monitoramento da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), são direcionados agentes gestores governamentais que monitoram as ações das instituições com vistas a elevação dos resultados e alcance das metas propostas. No pacto pela Educação temos diferentes indicadores que servem para aferir o desempenho das Unidades Escolares a partir dos termos de compromissos anualmente acordados com os gestores educacionais.

O processo educacional não pode ser visto como algo estático, mas deve ser entendido como um processo dinâmico, que deve ter sua rotina atrelada ao meio social onde está inserido. Como afirma Freire, “a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e espaço a que se aplica, para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração, o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (Freire, 2013, p.11). E um dos pontos relevantes desse processo é a qualidade na educação, mais especificamente, as formas de promoção de uma educação com qualidade social, enquanto “termo que abarca uma gama variada de fatores educacionais, políticos e sociais amplos, em conjugação, que a tornam uma questão multifacetada e em contínuo processo de construção”, (Pernambuco. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015), é um tema muito discutido, desde legislações educacionais até as extensas bibliografias sobre educação, configurando-se como uma necessidade urgente, vinda das questões sociais emergentes.

As políticas públicas de formação de gestores escolares no Brasil convergem para a concepção que o Estado precisa investir na formação dos dirigentes das escolas por considerar que os problemas da educação e do ensino são de responsabilidade dos dirigentes da educação básica, que deverão estar munidos de novos instrumentos de gestão que atendam as necessidades mercadológicas, adotando estratégias e práticas da administração privada e incorporando esses conceitos na realidade de gestão das escolas públicas. Atrelada a essa prática está a concepção que a qualidade na educação está intimamente ligada à formação dos gestores escolares, visto que são instrumentalizados para atenderem as novas necessidades de mercado, nos processos de condução da educação nas escolas. Segundo Martins (2008):

A literatura que examina as questões que afetam a gestão, a autonomia e os colegiados de escolas públicas, no Brasil, de modo geral, discute os marcos legais que orientam as redes de ensino na efetivação de mecanismos democráticos de gestão, desde a LDB 9394/1996, com vistas a defender a participação de pais, alunos e professores nas decisões que envolvem a elaboração de projetos pedagógicos e demais programas que possam melhorar a qualidade do ensino ofertado. A par dessas questões, a literatura discute, ainda, de que forma as relações entre direção, vice – direção, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos afetam as possibilidades e os limites dos processos de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa de unidades escolares (p. 25).

É nesse contexto dinâmico, social e historicamente construído que as escolas públicas são conduzidas. Realidade em que o gerencialismo e o pensamento de cunho mercadológico determinam os rumos que as políticas públicas de cunho social que exigem um constante esforço para construções de respostas aos questionamentos sociais que emergem diariamente. A introdução do modelo gerencial na educação traz como consequência direta a necessidade da adoção de mecanismos de formação em serviço para o diretor escolar, nas redes públicas de educação. No caso de Pernambuco, as duas edições do PROGEPE (Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco), nos anos de 2012 e 2017 são exemplos dessas formações. Segundo o Decreto de criação do PROGEPE:

A complexidade dos processos educativos exige do diretor escolar conhecimentos e competências específicas, particularmente na condução das ações educativas no âmbito da escola, visando adequá-las às mudanças e avanços do século XXI no que se refere ao cumprimento dos objetivos educacionais necessários ao desenvolvimento humano e social de cada indivíduo. (Pernambuco, Decreto N° 38.103, de 25 de Abril de 2012)

A dinâmica social vivenciada em nossos dias exige ações específicas e muitas vezes sincronizadas, nos diversos aspectos sociais para a resolução de problemáticas nascentes. A educação está inserida neste contexto como um campo político administrativo em que estão inter-relacionados fatores como: promoção das diversas aprendizagens, elevação da qualidade de vida das pessoas e o conseqüente acesso mais efetivo aos bens socialmente produzidos.

Na perspectiva de ser a impulsora de uma “busca da formação do sujeito histórico com identidade madura, qualificado socialmente e participativo politicamente” (Brasil. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996, p. 48), a educação

tem um significado amplo, pautado na garantia da formação do sujeito enquanto ser pró-ativo, portador de deveres e de uma cidadania ativa que lhe configura a compreensão crítica da realidade e lhe impulsiona a participação nas esferas de decisões políticas – administrativas na qual está inserido.

Nesta teia, a gestão da educação surge como um campo de pesquisa que congrega elementos fundamentais para a compreensão dessa dinâmica, onde as políticas públicas voltadas à educação são compreendidas como o que se pensa e executa, a nível governamental, na esfera da educação, em um determinado território. Janete Azevedo (2001) defende que não se pode negar o caráter intrinsecamente social das políticas públicas, denominando as de educação como uma política social de natureza pública. Neste sentido, as políticas públicas são definidas, desativadas ou mesmo implementadas a partir das representações sociais que cada grupo social desenvolve sobre si mesmo.

No tocante a formação dos gestores escolares, a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título IV, “Dos profissionais da Educação”, traz:

A formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesse sentido, a formação de diretores escolares está ligada a formação universitária dos professores que ocuparão, posteriormente a sua formação, funções de gestão nas escolas. Tais formações muitas vezes são defasadas no tocante a instrumentalidade para o exercício da gestão escolar e o profissional da educação que assume funções de gestão acaba tendo que aprender praticando, exercitando o exercício da administração escolar sem ter sequer cursado alguma disciplina acadêmica que traga essa realidade. Nesse contexto, os Estados e a própria união criam cursos que almejam o aperfeiçoamento desses professores para o exercício da função de gestores escolares.

Entender o funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento e demais formações oferecidas aos diretores escolares da rede estadual de educação configura-se como uma tarefa desafiadora e indispensável para a compreensão do modelo educacional pensado para a educação de determinado Estado, enquanto política pública. Nesta perspectiva, compreende-se o perfil do diretor (a) escolar que se pretende para o exercício da direção escolar. Esse “desenho” teórico está cheio de

significados ideológicos que, após mapeados e estudados, permitem compreender a intencionalidade desses cursos e formações.

O estudo da formação para o exercício da função de gestão escolar ganha destaque em um cenário onde o exercício dessa atividade dá o ritmo às unidades escolares, onde a educação de fato acontece. Segundo Clóvis Santos (2013), todas essas questões exigem um estudo aprofundado da formação dos gestores escolares, não apenas teoricamente, mas também em termos de uma ação administrativa eficaz, tendo em conta os limites e contradições da legislação vigente. Desse modo, "os modelos utilizados atualmente para formação, seleção, recrutamento e atualização, assim como os regimentos escolares, não tem contribuído satisfatoriamente para uma prática eficaz dos gestores educacionais e escolares." (Santos, 2013, p. 11)

Observamos, portanto que o exercício da função de gestão escolar é desempenhado por profissionais da educação que não possuem, em sua grande maioria, formação para tal. Após a criação do MEC, em 1930, percebemos alguns esforços para a padronização e legitimação do exercício da função de gestão escolar. Tais situações constantemente colocaram na arena as tensões entre a autonomia escolar e a obediência às normativas emanadas pelas secretarias de educação, sendo os gestores escolares o meio pelo qual essas normativas chegam aos professores, estudantes e demais profissionais dos estabelecimentos de ensino. Esforços nacionais como o Projeto Pró-Gestão e o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares são exemplos dessa dinâmica de arrumação das temáticas sobre gestão escolar, difundidas nacionalmente. Utilizando das autonomias que lhes são conferidas, os Estados da Federação desenvolvem programas próprios de formação e aperfeiçoamento dos gestores escolares. Essas ações resultam em tentativas e práticas diversas, em meios diversos, em suas metodologias específicas e resultados obtidos bem diferenciados.

Na realidade de Pernambuco, é condição primordial que o(a) diretor(a) escolar seja professor(a) por cargo. Essa normativa está posta no Estatuto do Magistério e é constantemente observada por sindicatos e órgãos de controle. Nesse sentido, nos encontramos em uma realidade onde a totalidade dos gestores escolares possuem formação de licenciaturas, portanto, são educadores. Tais profissionais se deparam diariamente com uma gama de atividades que requerem conhecimentos técnicos não vistos na academia. Os mesmos são direcionados a participação em formações específicas para o exercício da função de gestores escolares e gestores adjuntos. No caso, o PROGEPE (Programa de Formação para Gestores escolares de Pernambuco) assumiu essa tarefa em duas versões, nos anos de 2012 e 2016. A participação obrigatória nesses cursos de

formações deixa clara a intencionalidade do Estado, através da Secretaria de Educação, em imprimir um modelo de gestão específico e padronizado nas escolas públicas estaduais.

Outro elemento que vem modificando as temáticas das formações para diretores escolares é Pacto pela Educação, “política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos” (Pernambuco. Secretaria de Planejamento e Gestão – Documento do Pacto pela Educação, 2014). Criada em 2008, essa política proporciona uma rotina de acompanhamento mensal de metas e plano estabelecidos, através de uma dinâmica de monitoramento com a utilização de painel de avaliação de resultados de cada escola. Nessa arena, os gestores escolares são mapeados, monitorados através de indicadores educacionais e recebem bimestralmente esses dados em forma de painéis.

Segundo Arruda e Nóbrega, após a implantação, pelo governo do Estado de Pernambuco, em 2005, a partir da realidade do contrato de gestão, o gerencialismo ganha força, entendido como “a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia” (Machado & Carvalho, 2013, p. 111). A partir de então, segundo as autoras, esse modelo vem se aperfeiçoando, através de mecanismos como: estabelecimento de índices de eficiência, controle de desempenho, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre escolas.

Dessa forma, os gestores escolares devem estar atentos ao desenvolvimento de ações contínuas e articuladas que envolvam a execução simultânea de um conjunto de atividades nas dimensões de infraestrutura, da gestão escolar, do currículo, do fortalecimento do ensino médio, do monitoramento dos dados educacionais, da avaliação da aprendizagem e da colaboração entre estado e municípios. A política de responsabilização educacional¹ também é tida como um importante avanço na promoção da educação com qualidade social, voltada ao atendimento das demandas sociais locais, produzindo os avanços educacionais no Estado, através da utilização de mecanismos como a pactuação de metas e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Tais mecanismos tencionam ainda mais a atuação dos gestores escolares em suas realidades escolares específicas e complexas.

¹ Lei Estadual nº 13.273, de 15 de Julho de 2007.

Neste sentido, a presente pesquisa vem contribuir para o aprofundamento da problemática da formação complementar para o desempenho da função de diretor(a) escolar, visto que é imprescindível essa discussão para a compreensão de que escola pública estamos formando, de qual(is) modelo(s) educacional(is) está(ão) sendo posto(s) para as comunidades escolares, no sentido da atuação dos diretores, das participações dos atores envolvidos no processo educacional, na atuação dos órgãos colegiados e demais espaços participativos e democráticos. Segundo Clóvis (2013), é necessária uma preparação para os gestores escolares no enfrentamento dos novos desafios propostos pela sociedade, para a escola acompanhá-las e intervir nessas realidades, assim como para o estabelecimento e fortalecimento de ambientes democráticos, onde serão estabelecidas as relações de ensino aprendizagem, que são as atividades fins da educação.

Indicadores educacionais

A partir de dados do Ministério da Educação (MEC) são classificados os indicadores educacionais como atribuição de valores estatísticos ao desempenho pedagógico, que estão associados não apenas ao desempenho dos estudantes em avaliações (proficiência), mas a aspectos como fluxo escolar, que são as taxas de evasão, retenção (reprovação) e abandono das Unidades Escolares.

Os indicadores educacionais buscam o monitoramento das Unidades de Ensino, tendo como viés o acesso, a permanência e a evolução da aprendizagem dos estudantes, objetivando a mobilização de políticas públicas educacionais que possibilitem a evolução do nível qualitativo da educação de nosso Estado, bem como a melhoria dos serviços educacionais à serviço da sociedade.

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) como impulsionador da política de responsabilização educacional em Pernambuco

Em 2000, o estado de Pernambuco criou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, o SAEPE. Seu objetivo primordial é, a partir dos instrumentos de avaliação, a produção de diagnósticos sobre as redes públicas do estado, servindo de base para o mapeamento de situações específicas, de problemáticas e situações favoráveis, oferecendo subsídio para ações e políticas públicas na rede estadual de ensino. A princípio, o

SAEPE apresentou uma periodicidade diferente da que encontramos em seu modelo atual. Somente em 2008 a aplicação passou a ser anual.

O pacto pela educação em Pernambuco

Implantado oficialmente em pelo governo do estado em 2011, o Pacto pela Educação (PPE) constitui uma política pública cujo foco se volta para a “melhoria da qualidade da educação para todos e com equidade, abrangendo todas as escolas estaduais de ensino fundamental anos finais (EFAF) e de ensino médio (EM), através do acompanhamento dos seus resultados” (SEPLAG, 2016). No Programa de Governo do estado correspondente ao período (2015-2018, p. 9), o PPE é referenciado como um “modelo de gestão escolar orientado para resultados, com objetivos, estratégias, prioridades e prazos definidos”.

Atualmente, o PPE envolve um total de 768 escolas de todas as regiões do estado, monitoradas por meio de um sistema mensal de metas por Painel de Avaliação de Resultados estabelecido para todos os anos do Ensino Médio. Vale pontuar que até o final de 2015, o PPE direcionava-se apenas a escolas de ensino médio, quando, a partir de então, foram introduzidas no plano as EFAF's, mesma época em que se iniciaram as parcerias do governo do estado com alguns municípios (SEPLAG, 2016). Atuando por meio de várias linhas de ação, o PPE intende firmar-se via fortalecimento de tais parcerias com a esfera municipal, acessibilidade de informações relativas ao quadro geral da educação no estado, valorização e capacitação continuada dos profissionais da educação e, sobretudo, pelo monitoramento e avaliação dos processos e resultados obtidos (SEPLAG, 2016), uma de suas principais bandeiras. O PPE foi formalizado com o Decreto Estadual nº 39.336 de 2013, pelo qual foram estabelecidas as diretrizes para os Programas de Gestão por Resultados com geração de Valor Público.

Conforme seu artigo 7º, os Pactos de Resultados, tal como é o caso do Pacto pela Educação, constituem “metodologias específicas de Gestão por Resultados aplicadas em programas multisetoriais, previstos no Mapa da Estratégia com a finalidade de obter a melhoria em indicadores de qualidade dos serviços públicos”. Fundamental para a reestruturação da rede de gestão escolar demandada para o funcionamento do Pacto foi a adoção do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), do Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (IDEPE) e da criação do Bônus de Desempenho Escolar (BDE).

O SAEPE nivelou uma grade curricular mínima em toda a rede de escolas vinculadas ao Pacto, aferindo anualmente o desempenho das

escolas. O IDEPE é um indicador exclusivo de Pernambuco, semelhante ao Ideb, porém avaliado em um intervalo de tempo menor (um ano) e de forma censitária, em todas as escolas do estado, enquanto o IDEB é avaliado a cada dois anos, de forma amostral (algumas escolas selecionadas para a realização da prova). Já o BDE premia com um décimo quarto salário os profissionais de escolas que alcançarem as metas de melhoria previstas pelo SAEPE (Pernambuco, 2015). Os esforços de melhorar a infraestrutura e a qualidade da rede de ensino renderam ao estado alguns destaques no cenário nacional de educação, como a quarta maior média no IDEB do ensino médio em 2013, e a liderança do ranking nacional de menor taxa de abandono escolar do país (5,2%) também em 2013, tendo sido esta liderança repetida em 2014 (3,5%) (Pernambuco, 2015). Em 2015, o índice IDEB de 3,9 para as escolas de Ensino médio foi o maior do Brasil, fazendo com que Pernambuco ocupasse novamente posição de liderança nacional, juntamente com o estado de São Paulo.

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) foi instituído em 2008, pela Lei de nº 13.486, de 08 de dezembro de 2008, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem parcial ou integralmente as metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). A partir de 2009, o BDE contemplou além das Unidades Escolares, as Gerências Regionais de Educação (GREs). Para recebimento do BDE temos o cálculo correspondente ao percentual de atingimento no Pacto pela Educação, composto por Metas que são pactuadas em documentos chamados de Termo de Compromisso, que tem a presença de gestores educacionais e é assinado pelo Secretário de Educação do Estado. Dentre os objetivos do BDE temos:

- I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem;
- II - subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem;
- III - fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual. (Lei Estadual Pernambuco nº 13.486, Art. 1º)

Neste sentido, a implementação do BDE torna-se agente impulsionador para elevação dos resultados educacionais das Unidades Escolas e das GREs. A avaliação de desempenho proposto pela Lei 13.486 relaciona-se

a metas de proficiência e fluxo escolar, com vias a avaliação anual com elevação dos indicadores correspondentes aos dois anos anteriores.

O orçamento destinado ao BDE é revisado anualmente e o montante de recursos é rateado entre os servidores das unidades que conseguiram alcançar os resultados propostos, cuja forma de pagamento, os prazos e os valores são definidos a partir das dotações orçamentárias alocadas pela Secretaria Estadual de Educação.

4. Conclusões

A evolução dos indicadores educacionais do Estado de Pernambuco consolida-se pelo trabalho da implementação do modelos de escolas integrais, com jornadas ampliadas e que trabalham, além dos conhecimentos científicos (logos), aspectos humanos e interpessoais, que estruturam a formação do estudante reflexivo, dinâmico, proativo, solidário e cooperativo.

Este processo consolidou-se em menos de uma década como política pública educacional de Estado que elevou os resultados educacionais para os melhores do Brasil, aferidos pelo IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Nacional do Brasil).

De fato, a implementação da gestão por resultados e a política de bonificação são atores importantes para o crescimento dos indicadores educacionais do Estado, pois estão paralelamente associadas e melhoria da infraestrutura da Rede, a Educação Integral, ampliação da jornada de estudos, a implementação da gestão por resultados / responsabilização e o fortalecimento de política formativa da gestão escolar.

5. Referências

- Andrade, E. de C. (2008). "School accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. *Rev. Econ. Polit.*, 28(3), pp.443-453.
- Azevedo, J. M. L. de (2001). *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Cabral Neto, A. & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, 32(116), pp. 745-770.

- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto*, 12(24), pp. 149-161.
- INEP. Respostas dos Diretores. Microdados da Prova Brasil/INEP 2017. Disponível em Acessado em 05 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>.
- Machado, L.B. & Carvalho, L.M.T.L. de. (2013). *Gestão e Política educacional: abordagens em diferentes contextos*. Recife: Ed Universitária da UFPE.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), pp. 47-69.
- Martins, Â. (2011). *Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados*. Brasília: Liber livros.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), pp. 289-300.
- Méllo, R. P. (et al). (2007). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, 19(3), pp. 26-32.
- Paro, V. H. (2011). Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 16, pp. 695-716.
- Pernambuco, Decreto Nº 38.103, de 25 de Abril de 2012. Acessado em dezembro de 2018.
- Pernambuco, Secretaria de Educação. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento. Módulo II - Gestão com foco em valores, cultura de paz e sustentabilidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), pp. 443-466.

About the Author

Danilo José Dos Santos

danilosantos.pe@hotmail.com

Governo do Estado de Pernambuco. Brasil

Elison Davi Crispim Ramos

elison_davi@yahoo.com.br

Gerencia Regional de Educação da Mata Sul de Pernambuco Secretaria Estadual de Educação. Brasil

Valéria Figuerêdo

cgip.grematasul@gmail.com

Gerente regional de educação da Mata Sul de Pernambuco. Brasil

Paulo Fernando De Vasconcelos Dutra

paulo.dutra@alepe.pe.gov.br

Chefe de Educação Integral na gre Mata sul. Brasil

page intentionally blank

"A New Global Ethic": The United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995

Charles Dorn

1. Introduction

In 1975, the United Nations, under the auspices of its Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Environment Program (UNEP) established the International Environmental Education Program (IEEP). IEEP was the first coherent, global program for environmental education articulated at the international level and supported by hundreds of governments and non-governmental organizations. For two decades, the program aimed to fulfill goals ascribed to it by the international community and fostered communication between that community's members through *Connect*, the UNESCO-UNEP environmental education newsletter.

Between 1975 and 1995, IEEP was largely responsible for transforming the purpose of environmental education across the globe. Initially charged with fulfilling responsibilities in the field of environmental education similar to those UNESCO had pursued more broadly for decades, such as facilitating international networks for exchange of educational information, IEEP soon became infused with the concept of the "human" or "total" environment. Developed across a series of conferences, beginning with the United Nations Conference on the Human Environment held in June 1972 in Stockholm, Sweden, continuing with the International

Environmental Education Workshop organized by UNESCO and UNEP in Belgrade, Yugoslavia, in October 1975, and including the world's first intergovernmental conference on environmental education organized by UNESCO and UNEP in Tbilisi, Georgia (USSR) two years later, this conceptual shift fundamentally altered the character of environmental education as well as the curriculum and teaching practices related to it.

Using *Connect* as a primary archival source, this study investigates IEEP's role in this critical transformation. Additional source material includes conference proceedings, particularly those drawn from the Stockholm, Belgrade, and Tbilisi meetings. Although scholarship in the history of environmental education typically references IEEP, no comprehensive history of the program and its impact on environmental education exists. This paper will fill that glaring absence in the historiography while also seeking to identify areas for additional research with an eye towards the publication of a monograph.

2. Summary

IEEP grew directly out the United Nations Conference on the Human Environment held in June 1972 in Stockholm, Sweden.¹ This landmark event in the history of international environmentalism was, according to historian John McCormick, "the first occasion on which the political, social, and economic problems of the global environment were discussed at an intergovernmental forum with a view to actually taking corrective action" (McCormick, 1989, p. 88). The conference produced a Declaration on the Human Environment, a list of Principles, and an Action Plan consisting of 109 recommendations. Recommendation 96, which directly addressed education, stated:

It is recommended that the Secretary-General, the organizations of the United Nations system, especially the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, and the other international agencies concerned, should, after consultation and agreement, take the necessary steps to establish an international programme in environmental education, interdisciplinary in approach, in school and out of school, encompassing all levels of education and directed towards the general public, in particular the ordinary citizen living in rural and urban areas, youth and adult alike, with a view to educating him as to the simple steps he might take, within his means, to manage and control his environment (UNESCO, 1972, p. 9-10).

¹ On the Stockholm conference, see Caldwell (1996), Chapter Four and McCormick (1989), Chapter Five.

Among the reasons the Stockholm conference was significant for the environmental movement, McCormick notes that the gathering "confirmed the trend towards a new emphasis on the *human* environment (McCormick, 1989, p. 104). For decades, concern for the environment had revolved around protecting flora and fauna and conserving natural resources. By 1972, however, a global environmental revolution (the beginning of which historians often mark in the United States with the 1962 publication of Rachel Carson's *Silent Spring*) led many to conclude that saving the environment meant addressing not just the scientific sphere of the natural world but its ecology, including the political, economic, social, and cultural spheres comprising the human environment.

This "new environmentalism" had the potential to substantially transform the education projects regarding the environment that UNESCO had been pursuing for almost three decades. Instead, the specific responsibilities Recommendation 96 assigned UNESCO and UNEP were very much aligned with the former organization's previous efforts. For instance, while the recommendation indeed described the need to educate the "ordinary citizen" as to "the simple steps he might take" to "*manage and control his environment*"—an obvious reference to the ecology of the human environment—in most cases the responsibilities detailed in Recommendation 96 amounted to little more than extending already-existing UNESCO projects into the field of environmental education (UNESCO, 1972, p. 9).

Subsequently, a UNESCO report describing the impact of the Stockholm conference on the organization observed that Recommendation 96 had "relatively minor implications" for UNESCO's education-related work. "Considered as a whole," it noted, "Unesco's programme in educational training in relation to the environment embraces the kinds of activities recommended by the United Nations Conference on the Human Environment" (UNESCO, 1972, p. 10). The one exception, the report claimed, was "the opportunity and the obligation to serve a catalytic role in the development and execution of the kind of co-operative, interagency 'international programme in environmental education' envisaged by the recommendation" (UNESCO, 1972, p. 11). Over the next two and a half years, UNESCO took advantage of this opportunity and fulfilled this obligation by developing, in coordination with UNEP, the International Environmental Education Program.

IEEP launched in January 1975 under the direction of William Stapp, an American biologist on the faculty of the University of Michigan who was interested in effectively teaching about the environment at both the secondary and collegiate levels (Gough, 2001, p. 19-20). In keeping with

the development of the new environmentalism, Stapp was a proponent of the concept of the “total environment,” writing in 1969 in the first issue of the newly established *Journal of Environmental Education*:

Most current programs in conservation education are oriented primarily to basic resources; they do not focus on community environment and its associated problems. Furthermore, few programs emphasize the role of the citizen in working, both individually and collectively, toward the solution of problems that affect our well being. There is a vital need for an educational approach that effectively educates man regarding his relationship to the total environment (Stapp, 1969, p. 30).

Stapp brought this conception of environmental education to the International Environmental Education Workshop organized by UNESCO and UNEP and held in Belgrade, Yugoslavia, in October 1975. The workshop was the product of several months of planning, including surveying UNESCO’s 136 member states on their current environmental education efforts. Survey responses informed the writing of a “Working International Bibliography on Trends in Environmental Education,” which was then provided as source material to the authors of fifteen “trend papers” examining aspects of environmental education efforts and identifying needs for future progress.² Distributed in advance to participants, these papers served as the focus of the workshop’s sessions. Based on participant discussions, UNESCO and UNEP planned to revise the papers following the workshop and use them to guide the development of regional seminars and pilot projects in environmental education. They would then host a world conference to develop recommended governmental policies. Following that conference, participating nations would implement environmental education projects in schools at the primary, secondary, and tertiary levels as well as in out-of-school youth and adult programs. Integrated with these projects would be parallel programs for teacher training.³

Partly owing to the growth of the new environmentalism, partly because of the active involvement of developing nations, and partly due to the leadership of William Stapp, the International Environmental Education Workshop produced a statement—the Belgrade Charter—that went far beyond Recommendation 96 of the Stockholm conference in calling for dramatic action to be taken in the field of environmental education. Referencing the controversial United Nations Declaration for the Establishment of a New International Economic Order, the Belgrade Charter focused on the harmful

² For a list of these papers’ titles and authors, see *Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 1, No. 1, January 1976, Paris: UNESCO, 4.

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, “The UNESCO-UNEP Environmental Education Programme,” Paris, December 1975, ED-75/WS/95, 1-4.

environmental consequences of "first-world" economic development. "It is absolutely vital," the charter declared, "that the world's citizens insist upon measures that will support the kind of economic growth which will not have harmful repercussions on people; that will not in any way diminish their environment and their living conditions." It continued:

We need nothing short of a new global ethic—an ethic which espouses attitudes and behaviours for individuals and societies which are consonant with humanity's place within in the biosphere; which recognizes and sensitively responds to the complex and ever-changing relationships between humanity and nature and between people. Significant changes must occur in all of the world's nations to assure the kind of rational development which will be guided by this new global ideal—changes which will be directed towards an equitable distribution of the world's resources and more fairly satisfy the needs of all peoples.⁴

The implications of this conceptual shift for the character of environmental education were profound. Moreover, conference participants anticipated education assuming a primary role in bringing about a "new global ethic," as the charter explicitly stated:

The reform of educational processes and systems is central to the building of this new development ethic and world economic order. Governments and policymakers can order changes, and new development approaches can begin to improve the world's condition—but all of these are no more than short-term solutions, unless the youth of the world receives a new kind of education. This will require new and productive relationships between students and teachers, between schools and communities, and between the education system and society at large.⁵

The charter then described the overarching goal, objectives, audiences, and guiding principles of this "new kind" of education, a few which overlapped with Recommendation 96 but most of which were infused by concerns over economic development and the concept of "total environment." These included guiding principles such as: "Environmental education should consider the environment in its totality—natural and man-made, ecological, political, economic, technological, social, legislative, cultural and esthetic" and "Environmental education should examine all development and growth from an environmental perspective."⁶

⁴ The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education, 22 October 1975, 1.

⁵ The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education, 22 October 1975, 2.

⁶ The Belgrade Charter: A Framework for Environmental Education, 22 October 1975, 4.

3. Conclusion

As significant as was the Belgrade workshop, it was only a workshop. The framework for environmental education it produced differed in fundamental ways from UNESCO's previous work but was open to significant revision prior to the world conference UNESCO and UNEP organized two years later in Tbilisi, Georgia. Rather than modifying the Belgrade Framework, however, participants in the world's first intergovernmental conference on environmental education reasserted the importance of the concept of the total environment. Recommending the adoption of a series of criteria to assist in guiding efforts "to develop environmental education at the national, regional, and global levels," they declared, for instance:

- A basic aim of environmental education is to succeed in making individuals and communities understand the complex nature of the natural and the built environments resulting from the interaction of their biological, physical, social, economic and cultural aspects, and acquire the knowledge, values, attitudes and practical skills to participate in a responsible and effective way in anticipating and solving environmental problems, and in the management of the quality of the environment.
- A further basic aim of environmental education is clearly to show the economic, political and ecological interdependence of the modern world, in which decisions and actions by the different countries can have international repercussions. Environmental education should...help to develop a sense of responsibility and solidarity among countries and regions as the foundation for a new international order which will guarantee the conservation and improvement of the environment.⁷

The "Tbilisi Declaration" ensured that, going forward, international environmental education would incorporate a study of the ecology of the total human environment rather than just the protection and conservation of nature and its resources.

It is difficult, if not impossible, to understand the character of environmental education in the twenty-first century without first understanding the profound conceptual shift that occurred in environmental education in the two decades between 1975 and 1995.

⁷ *Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 3, No. 1, January 1978, Paris: UNESCO, 2.

The establishment of IEEP, the development of the Belgrade Charter, and the environmental education framework created by participants in the Belgrade conference made it possible for the "Tbilisi Declaration" to be issued. These important events continue to influence the content and form that environmental education takes, both in and out of schools, today. As fierce debates over global warming and the destructive effects of human-induced climate change rage around the world (particularly in the United States), an investigation into these events will fill a pronounced gap in historical research on environmental education while also offering critical insight into important matters of educational policy in the contemporary world.

4. References

- Caldwell, L. K. (1996). *International Environmental Policy: From the Twentieth to the Twenty-First Century*. Durham: Duke University Press.
- Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 3, No. 1, January 1978, Paris: UNESCO, 2.
- Gough, A. (2001). For the Total Environment: Bill Stapp's Contribution to Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 17, pp. 19-24.
- McCormick, J. (1989). *The Global Environmental Movement: Reclaiming Paradise*. London: Belhaven Press.
- Stapp, W. B. (1969). The Concept of Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 1(1), pp. 30-31.
- UNESCO (1972). UNESCO General Conference, Seventeenth Session, Report on the Work of the United Nations Conference on the Human Environment and its Implications for UNESCO. Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1, No. 1, January 1976, Paris: UNESCO.

About the Author

Charles Dorn
cdorn@bowdoin.edu
Bowdoin College. USA

page intentionally blank

História da educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta

Lia Machado Fiuza Fialho, José María Hernández Díaz & Vitória Cherida Costa Freire

1. Introdução

A pesquisa interrelacionou duas áreas coexistentes, História e Educação, inserindo-se mais especificamente no campo da história da educação ao reconstituir a biografia de José Honorato Batista Neta com ênfase na sua educação formal¹ - escolar e universitária - na interface indissociável com o contexto sócio histórico das duas primeiras décadas do século XXI. Amparada teoricamente nos pressupostos da história cultural (Certeau, 1992; Burke, 2010), desenvolve-se, na perspectiva da história do presente (Amado, Ferreira, 2006), uma narrativa biográfica (Dosse, 2009) que permite, a partir da microhistória (Loriga, 2011), refletir questões macrossociais.

Questionou-se como a educação institucionalizada reforça paradigmas culturais e sociais permeados por preconceitos no tocante a orientação sexual. O objetivo do estudo foi compreender, desde uma pesquisa biográfica, paradigmas presentes no contexto das instituições educativas que endossam preconceitos instituídos historicamente e relegam à invisibilidade os transsexuais.

¹ Entende-se por educação formal àquela concebida de maneira intencional, sistemática, com objetivo preestabelecido, geralmente fomentada por instituições específicas para essa finalidade (LIBÂNEO, 2002).

O objeto do estudo é a narrativa da história biográfica de José Neta, com ênfase na educação institucionalizada de uma transexual, pobre, negra, moradora de periferia, que consegue ingressar no ensino superior público e gratuito, tensionando constantemente paradigmas e preconceitos, e conclui o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O recorte temporal foi delimitado pelo ano em que José Neta iniciou sua escolarização e o ano em que se formou como Pedagoga na UECE (2000-2019), período que compreende sua educação formal.

José Honorato Batista Neta, ficou conhecida na comunidade acadêmica ueceana como José Neta. Ela nasceu com o corpo masculino, mas, desde muito cedo, percebeu que não se acostumava tal anatomia. Durante a infância e a adolescência sofreu inúmeros ataques devido principalmente a sua orientação sexual. As principais violências sofridas foram a psicológica e a física, ela foi agredida inúmeras vezes e violentada sexualmente. O preconceito foi um aspecto que a acompanhou ao longo de sua vida de maneira velada, no entanto, na juventude decidiu quebrar os paradigmas normativos veiculados pela família e escola, rompendo com o aprisionamento do corpo masculino que sempre lhe causou estranhamento, assumindo-se como mulher e empoderando-se por meio da participação em movimentos sociais durante a graduação.

A relevância da biografia de José Neta consiste na possibilidade de fomentar narrativas microhistóricas que lançam luz a grupos socialmente marginalizados ou relegados aos porões da memória, mas, principalmente, ensejar lume às discussões sobre a maneira como, historicamente, a educação formal trata as questões de gênero e o racismo, obrigando os sujeitos vulneráveis a desenvolver mecanismos individuais de enfrentamento ao preconceito, na contramão da uma política educativa que deveria ser inclusiva (Souza, Bernardo, 2014; Petry, Meyer, 2011). Com efeito, a conjuntura de exclusão social em decorrência de questões de gênero se assevera no Brasil do século XXI, em tempos de governo autocrático que efetiva uma política de invisibilização da educação sexual nas escolas, inclusive, proibindo ações educativas consoantes ao reconhecimento e ao respeito a pluralidade no que concerne à orientação sexual (Oliveira, 2017).

A biografia entende o passado indissociável do presente e para reinterpretá-la, a memória da biografada José Neta foi elemento essencial, pois teve como propriedade conservar as informações (re)constituídas no ato narrativo por intermédio da metodologia da história oral (Alberti, 2003). A oralidade de José Neta, coletada por meio de entrevistas livres,

foi gravada, transcrita, textualizada e validada. Posteriormente, discutiu-se a narrativa com vista à democratização da memória individual/coletiva para que, reescrevendo os fatos, se possibilitasse um aumento da parcela da potência do homem, e não a submissão a outra vontade de poder (Foucault, 1997).

2. A vida educativa de José Neta

José Neta desenvolveu a narração de sua história de vida de maneira cronológica, contando suas vivências desde a gestação até os dias atuais. Logo, mesmo compreendendo que a História não é linear (Le Goff, 2003), considerou-se a ordem narrativa de Neta para apresentar e discutir os resultados, já que tal cronologia já se iniciava envolvente com o relato:

Eu gosto muito de tocar nesse assunto da raiz, porque é algo que mexe muito com o que sou hoje. Minha mãe engravidou de mim aos dezenove anos, eu acho. E ela pensou em me abortar duas vezes, porque meu pai disse pra ela, assim que soube que ela estava grávida de mim, que não queria mais ela, e que só voltaria se ela me abortasse. Ela ainda tentou me abortar duas vezes usando remédios naturais e também químicos, e eu não saí, né?! (José Neta, Fortaleza, 05/05/2018).

José Neta recorda as péssimas condições financeiras enfrentadas pela mãe solteira rejeitada pelo companheiro, que após algumas tentativas de aborto sem êxito, decidiu tê-la e criá-la ante a ausência de possibilidades e oportunidades para mudar de vida:

[...] quando eu nasci minha mãe não teve condições de me criar no interior do Cedro e foi morar em Fortaleza, deixando-me com minha vó. Minha vó cuidou de mim até os 16 anos e faleceu. Mas [...] ela cuidou muito bem (José Neta, Fortaleza, 05/05/2018).

Durante a infância José Neta viveu na cidade de Cedro, no interior do Estado do Ceará, sob os cuidados da avó. O contexto de nascimento e criação de José Neta refere-se a um retrato de modelo familiar comum, reconhecido ao final do século XIX na sociedade brasileira, que tem centralidade na “mãe solo”, muitas vezes estigmatizada e responsável por carregar as marcas de preconceito, desumanização, pobreza e desamparo (Souza, 2002). O convívio familiar de José Neta constitui-se em meio a preconceitos e agressões. Foi em seu lar que vivenciou as primeiras violações de direito, quando ainda era criança:

Eu fui abusado aos cinco anos de idade por um parente da família, isso que conturbou toda a minha vida, porque eu não sabia o que fazer, até porque minha família bebia. Meu tio bebia, minha avó bebia, meu avô bebia. Era uma família de alcoólatras, que bebiam todo dia e quase todo dia tinha uma confusão (José Neta, Fortaleza, 05/05/2018).

Além de sofrer negligência e violência por parte de alguns integrantes da família, José Neta sofria também forte controle sobre sua sexualidade na escola:

Comecei [...] a aflorar minha sexualidade, a saber que eu não era parecido com as outras pessoas, eu comecei a ser excluído na escola e a apanhar dentro de casa, porque eu comecei a dançar como menina, brincar de boneca com as meninas e a passar batom escondido. (José Neta, Fortaleza, 05/05/2018).

Tanto a família como a escola exerciam a função de disciplinar e controlar o corpo e a sexualidade de José Neta. De acordo com Foucault (1997), as normas sociais operam como dispositivos de poder em nossa sociedade e os processos regulatórios atuam na sexualidade humana a fim de alcançarem o adestramento e a disciplinarização dos corpos, através de condições físicas e biológicas (biopoder). O autor ainda defende que concepções de sexo e de gênero foram arquitetadas com o intuito de se estabelecer uma hierarquia de poder, onde um indivíduo se sobrepõe ao outro e/ou um grupo se sobrepõe ao outro. As performances regulatórias para masculino e feminino dão continuidade a esses processos regulatórios que inferem na exclusão de "oportunidades de configurações de diferentes expressões de identidades de gênero que não sejam aquelas ancoradas nos princípios da heterossexualidade e contribui com a preservação e repetição das inflexíveis normas culturais" (Souza; Bernardo, 2014, p. 161). Desta forma, o que foge a regra do padrão heterossexual é marginalizado e repudiado.

Pode-se considerar que é uma violência reprimir as experiências sexuais que não se alinham ao padrão preestabelecido, assim como negar a identidade de gênero, justificando-se em teorias biologicistas e deterministas que já não são suficientes para compreender questões atuais de nossa sociedade (Petry; Meyer, 2011). Essa violência era velada e endossada pela escola que não desenvolvia nenhuma política inclusiva.

Com o falecimento de sua avó, José Neta se muda do interior para a capital cearense, Fortaleza, para morar com sua mãe. Após a mudança passou cerca de três anos sem estudar porque não havia levado sua documentação, exigida para matrícula em escola pública. Fez seu ensino

médio na modalidade de educação de jovens e adultos, porque as experiências de exclusão se perpetuavam no ensino regular na capital:

Terminei o Ensino Fundamental no interior e fui pro Ensino Médio. Quando uma professora de espanhol me chamou de negrinho dentro da sala e disse um monte de nome comigo. E aí a coordenadora pedagógica não fez nada, ninguém fez nada. E aí, eu deixei pra lá, saí da escola e fui fazer o CEJA em outra escola. (José Neta, Fortaleza, 05/052018).

A expressão “negrinho” representou o desprezo e a diminuição da figura do aluno, demonstra como o racismo opera e se legitima reproduzindo continuamente práticas e experiências normativas, inferiorizando aqueles que fogem dessa normatização, e até mesmo forçando-os a acreditar que são inferiores devido a tais determinações normalizadoras (Oliveira, 2017).

Após concluir o ensino médio, José Neta entra no ensino superior público no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, quando ela inicia sua participação no Movimento Popular da Juventude e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com apoio de movimentos sociais, que asseguraram a garantia de direitos fundamentais (moradia, alimentação e vestimenta) adquiriu também a formação política para o desenvolvimento crítico que a propulsiona a lutar por maior acesso de profissionais transexuais no cenário educativo.

3. Considerações Finais

O objetivo do estudo foi compreender, desde uma pesquisa biográfica, paradigmas presentes no contexto das instituições educativas que endossam preconceitos instituídos historicamente e relegam à invisibilidade os transsexuais. Constatou-se que as marcas de exclusão, violência e negação de direitos ao longo das experiências escolares na vida de José Neta o levou a silenciar agressões e violências e reprimir sua orientação sexual. Individualmente, sem suporte de qualquer política inclusiva, José Neta enfrentou preconceitos comuns aos grupos identitários ao qual pertence – identidade LGBT e identidade negra – no contexto social brasileiro, que já não podem mais ser relegadas à invisibilidade.

Desde a metodologia da História oral, possibilitou-se apreensão da trama de sofrimentos e aprendizagens, expressas por meio da oralidade de José Neta, capturadas ao longo da entrevista. A história de vida da transexual negra demonstra a omissão do Estado e a vivência de situações discriminatórias que levam inúmeros sujeitos, não enquadrados em preceitos heteronormativos, a abandonarem a escola.

A escola, como um lugar de sociabilidade, reproduziu padrões culturais e sociais que reprimem e silenciam os transexuais, naturalizando vivências de discriminação e preconceito. Dessa forma, é pertinente que a escola cumpra o papel de incluir os transexuais e demais sujeitos que fogem ao padrão heteronormativo e saiba tratar com prioridade as questões relacionadas ao gênero ao longo do processo formativo de crianças e adolescentes. Considera-se que é de responsabilidade da escola, dos professores e da comunidade como um todo, fomentar discussões sobre temáticas como machismo, homofobia, transfobia, violência contra a mulher, abuso/exploração sexual, dentre outros, para que os alunos aprendam a conviver de forma igualitária, justa e respeitosa em sociedade. Suprimir e negligenciar tais temáticas implica em reproduzir preconceitos que legitimam a exclusão e paradigmas homofóbicos.

José Neta passou anos de sua vida sendo violentada em silêncio, com seus direitos negados, e tal situação só foi passível de transformação com o apoio de comunidades - Movimento Popular da Juventude e MST-, que trabalharam o conhecimento crítico, a identidade de gênero e o respeito às diferenças. Tarefa omitida pelas instituições educativas que Neta frequentou.

As citadas comunidades representativas de movimentos sociais proporcionaram forte envolvimento político pela seguridade de direitos humanos, acolhendo com respeito às diversidades plurais que constituem a sociedade contemporânea (RANGEL, 2010). De acordo com Gohn (1995) ao longo da história brasileira, os movimentos sociais estão à frente de lutas que proporcionam visibilidade às problemáticas que impedem a construção da cidadania, de modo que a forma como se organizam e mobilizam as esferas sociais contribuem para a reflexão e problematização das causas levantadas.

Ainda que um estudo biográfico não possa ser generalizável, o que se pode considerar uma limitação para a pesquisa em tela, ele permite uma percepção microhistórica permeada por nuances que são invisibilizadas nas histórias macrosociais. Torna-se, pois, oportuno encorajar discussão com mote nas biografias para ampliar a compreensão acerca da História da Educação, já que é possível desenvolver estudos acadêmicos com credibilidade científica que alargam possibilidades interpretativas atinentes a contextos educacionais que envolvem cenários culturais, sociais e educacionais só passíveis de melhor compreensão desde estudos microhistóricos.

4. Referências

- Alberti, V. (2003). *O fascínio do vivido, ou o que atrai na História oral*. Rio de Janeiro: CPDOC.
- Amado, J.; Ferreira, M. M. (eds.) (2006). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Burke, P. (2010). *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Certeau, M. (1982). *A escrita da história: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico - Escrever uma vida*. São Paulo: USP.
- Foucault, M. (1997). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gohn, M. da G. (1995). *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola.
- Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas: Unicamp.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Loriga, S. (2011). *O pequeno x: da Biografia à História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, M. R. G. de (2017). *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba.
- Petry Meyer, A. R. (2011). Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, 10(1), pp.193-198.
- Rangel, M. (2010). A diversidade e a reivindicação de direitos nos movimentos sociais. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 19(34), pp. 39-47.
- Souza, Heloisa A de; Bernardo, M. H. (2014). Transexualidade: As consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Revista Bagoas-Estudos Gays: Gênero e Sexualidade Natal*, 8(11), pp. 157-175.
- Souza, R. G. de. (2002). *Maternidade solitária: relatos de mães solteiras de classe populares*. 2002. 164f. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo.

About the Author

Lia Machado Fiuza Fialho

lia_fialho@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Ceará. Brasil

José María Hernández Díaz

jmhd@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Vitória Cherida Costa Freire

vitoriacherida91@gmail.com

Universidade Estadual do Ceará. Brasil

The difficult internationalization of Italian education discourse 1974 1980. The case of Giovanni Gozzer

Angelo Gaudio

Angelo Gaudio (2018) showed the importance of the figure of Giovanni Gozzer (1915-2006) for the Italian knowledge of the global public discourse on the relationships between education and economic development. In the last part of his life, after his retirement, however he had a relevant position as a freelance writer.

The paper presents the Essays of Gozzer about international documents referring to the Italian context in the which saw the continuation of the reforms of compulsory education but the impossibility of modifying the systems of upper secondary education. In this moment of the history of the Italian education system the quantitative transformations and the presence of new generations of teachers have enabled this period to be defined by qualified scholars as characterized by a change without reform.

In this phase the G. while continuing to make known to the Italian public the international education debate is often one of the most authoritative opponents to the proposals of a comprehensive reform of the high schools. It is therefore a case in which the information transfer and the political transfer do not coincide.

Beginning in the late forties, the Trentino scholar had repeatedly informed the Italian-speaking public about educational policies in the world and in particular had carried out an intense dissemination work. He did lobbying to sensitize public opinion and the stakeholders on the growing

links between education and the economy. In particular, also in relation to Svimez and the MPI study office, he had tried to introduce the methods of school planning in Italy with a sensitivity as a reforming technocrat.

Italian representative at UNESCO and on behalf of this organization he carried out important study missions in Colombia and China and above all played an important role in the design of the Spanish law on education reform of 1970.

He also had the opportunity to participate critically in the Italian debate on the theses on decolarization proposed by Ivan Illich, which in Italy had wide replies particularly in Catholic circles, arguing that the social division of labor, and therefore the professionalization of teaching, was an unavoidable characteristic of a modern industrial society.

The works of Gozzer in this phase were published by the Editor Armando an expression of Catholic and liberal circles that were opposed to the culture of the sixty-eight and to what they considered the growing collapse of the Christian-led governments to the influence of the leftist political forces, in particular to the communist party (Salviati, 2009; Zizioli, 2011).

The political discourse on education in Italy in the 1970s often has a strong comparative reference, the famous Frascati conference of 1970,¹ considered as the beginning of the reform project including the upper secondary is actually a convention of comparative education organized thanks to the Italian representative at 'ocse ceri aldo visalberghi. the main report was given by Stuart Maclure of the Times Educational Supplemnet. This conference is generally associated with the name of the political speaker MP Oddo Biasini, a relatively secondary politician at that time under-secretary of public education with responsibility for secondary education and with a solid background of teacher and then of principal.

The English scholar showed very knowledgeable of past events and contemporary issues of the Italian school system and felt in the state is the hope of the reform to predict what the political difficulties to which the reform would go through.

Gozzer (1975) offers an extensive review of international relations on education and various Italian publications that it defines, sometimes with some formal forcing, as national reports. In the first chapter Il rapporto di frascati a first example of the rhetorical method of the Gozzer is found to use the comparative discourse in key of delegitimization of the reforms.

¹ Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti dell'incontro di esperti convocato dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI : (Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970), Centro Europeo dell'Educazione
Frascati : Tipografia Laziale, 1970

Those that today are classics of standard sociology for us, such as the works of Marzio Barbagli on intellectual unemployment and the Italian school system (Barbagli, 1974) and his anthologies of sociology of education (Barbagli, 1972; Barbagli, 1978), are classified as radical sociology.

What was being targeted even before the reformist optimism was explicitly the anthropological optimism behind any reform program the attitudes of the operators, that is, those who manage the training systems, are conditioned by different perspectives, the *quaili* cannot be easily modified. A man of the Church, Cardinal Michele Pellegrino, speaking of the Council to the Danish journalist Emmanule Rudbeck affirmed that «The Council demands a change of radical mentality, not easy for us who have such a different formation: we can say that this change is difficult for those over forty». The same argument applies, and perhaps even more so, in the field of teachers: one can say what one wants but they have been trained as «scholars of a discipline which, in some way, transmit to others. A global pedagogical vision they cannot have it // given their type of training, nor could they, having it, apply it to the type of institution in which they operate and the types of services that are required of them» (Gozzer 1975, p. 116-7).

Those that Barbagli had denounced as “vestals of the middle class” (Barbagli 1969), professors linked to the model of classical elitist school, became a sort of force majeure of possible political decisions, giving rise to a sort of conservative populism; the pedagogical version of the silent majority embodied in the public opinion that had its eponymous hero in Indro Montanelli. Must be emphasized the connection between opposition to church reform and opposition to school reform; something like an Ivan Illich on the contrary.

The last volume (Gozzer, 1980) devotes a particular attention was paid to the events of the schools council of the schools reformed by the 1974 delegate decrees and the interweaving of reforms and dynamics of movements and the policy that had developed in those years. Gozzer referring to (Cascioli, 1980), based on the reports of the Censis, while noting the crisis of participation, he stressed that it was the reaction to an excess of expectations but also that there was still a wide unexpressed potential.

The conclusion takes on the tones of a very politicized philosophy of history: The explosive mixture that threatened to completely blow up the scholastic *santabarbara* is therefore in approximately equal parts constituted by the «retrivo» attitude connected to the Marxist and socio-utopian matrix populism (the refusal of modernization) and, on the opposite side, of the excess of modernization, that is the introduction in the mixture of the most advanced (and often utopian-futuristic) recipes proposed by

the scholastic-scholastic engineering. For the «arcaico» cult of titles there is the futuristic utopia of formative self-procedurality (Gozzer, 1980, p. 126).

The «good sense» conclusion was inaction as a virtue. The analysis of 68 proposed by Gozzer referred to some essays by Domenico Settembrini, a Pisan liberal scholar who gave a reading of 68 as an anti-modern revolt. In the background the highest declared inspirer was probably the philosopher Ugo Spirito, one of the main disciples of Giovanni Gentile in the Roman academic circles. and probably also the theses of Augusto Del Noce which disputed the theological origins of the alleged collapse of Catholic (Italian) culture to Marxism. The “good sense” conclusion was inaction as a virtue.

It must be emphasized as Gozzer questioned the entire sociological discourse on the school as a power structure but probably his goal was the political reading and conflict that had been given, in fact, the school as a power you can give functionalist readings or readings anarchist and moralizing. Such sociological readings of education had a particular echo in Italy thanks to the works of Marzio Barbagli. The Italian case of cover-up of the upper secondary reform was traced to a global crisis of reforms to which some of Husen’s interventions were referred.

Complementary to the volumes examined had a volume of many voices (Gozzer & Valitutti, 1978) which examined the high school reform then being discussed as an absurd reform. Salvatore Valitutti high official of public education and then very long course politician, prestigious exponent of political liberalism and incarnation of the continuity of the state in educational matters, among the clearest defenders of the secondary school education system dating back to the Gentile reform. G was the author of the last chapter on Secondary Education Systems in some countries (Great Britain, France, Holland, Denmark, Soviet Union, German democratic republic, Poland, Romania, Hungary)), referring mainly to the works of Edmund King. The comparative description was used as evidence of a political thesis.

No country in the world (except for the United States, which presents an anomalous model that is difficult to relate to that of other countries) has accepted the principle of the all-inclusive unitary school in the secondary system; even where it has been realized (often in fairly recent times), the unit stops at the threshold of compulsory schooling, at the ages of 14, 15 or 16, depending on the respective legal systems (Gozzer & Valitutti, 1978, p. 111).

The alleged weakness of Italy became the justification for the impossibility of the reform how can we think that a system such as the constitutionally weak Italian one, torn apart by ten years of internal

dissolution, can make a leap that no country has succeeded in doing (or has not even hypothesized), is a question we leave for an answer by theologians Byzantines of our ambitious «plans» for secondary school reform (Gozzer & Valitutti, 1978, p. 134).

1. References

- Barbagli, M. (1982). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino 1974 english ed. Educating for unemployment. politics labour markets and the school system 1859-1973. New york: Columbia Univeristy Press.
- Barbagli, M. (ed.) (1972). *Scuola potere e ideologia*. Bologn: Il Mulino.
- Barbagli, M. (ed.) (1978). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Cascioli P. (1980). *Il distretto scolastico: proposte operative*. Brescia: La Scuola.
- Gozzer, G. (1975). *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: La ristrutturazione scolastica, 1973-75: la destrutturazione scolastica*. Roma: Armando.
- Gozzer G. (1980). *Il capitale invisibile : l'epoca dei ripensamenti, 1977-1980*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. & Valitutti, S. (1978). *La riforma assurda: La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*. Roma: Armando.
- Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti dell'incontro di esperti convocato dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI* (Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970), Centro Europeo dell'Educazione. Frascati: Tipografica Laziale, 1970.
- Cappa, C. (2018). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation. *Comparative Education*, 54(4), pp. 509-529.
- Caruso, Rury, J. L. & Tamura, E. H. (ed.) (2019). *The History of Transnational and Comparative Education, Handbook of History of education*. Oxford: Oxford University Press.
- De Giorgi, F. & Gaudio, A. (eds.) (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Udine: Pruneri Scholè.

- Gaudio, A. (2018). Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5(2), pp. 17-28.
- Lemke Duque, C. A. & Gasimov, Z. (2015). Transfer & Translation: Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*, 25(2), pp. 7-16.
- Salviati, C. I. (2009). *Una battaglia per la scuola Armando Armando e il «Servizio Informazioni AVIO*. Roma: Nuove edizioni romane.
- Zizioli, E. (2011). *Armando Armando un pedagoga editore*. Roma: Anicia.

About the Author

Angelo Gaudio

angelo.gaudio@uniud.it

Università degli Studi di Udine. Italy

Genesi e affermazione dell'Economics of education. Il ruolo dell'Ocse

Mattia Granata

La cosiddetta *Economics of education* si affermò molto rapidamente come disciplina agli albori degli anni sessanta. Alcuni fattori concorrevano alla sua diffusione: innanzitutto, l'emergere di un crescente interesse per i temi relativi all'arretratezza e alle modalità di promuovere lo sviluppo. In sintesi, il contestuale compito di modernizzare l'agricoltura e formare il lavoratore industriale – e la valutazione dei cosiddetti "fattori residuali" – spingeva a focalizzare istruzione e formazione come essenziali fattori di trasformazione delle economie, oltrechè delle società.

L'avanzamento del dibattito scientifico si accompagnava a un attivismo delle maggiori organizzazioni internazionali, su tutte Unesco e Oece, interessate a declinare visioni e pratiche per il *policy making* sia nei paesi avanzati sia, sempre di più, in quelli in via di sviluppo.

Infine, il paradigma dell'istruzione come fattore di sviluppo si diffuse assai rapidamente per l'alto *patronage* politico che lo sosteneva. Da un lato, infatti, nei paesi avanzati cresceva la domanda pubblica di educazione; dall'altro lato, l'incrociarsi di guerra fredda e decolonizzazione fissava l'urgenza del tema nelle agende politiche delle maggiori potenze nei confronti dei paesi arretrati.

L'Organizzazione europea di cooperazione economica (Oece, e poi dal 1960, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, Ocse), ebbe un ruolo cruciale nel processo di genesi e di affermazione del paradigma "education-economic growth" in quella che è stata definita la "world education culture". Nel corso degli anni cinquanta all'interno

dell'Organizzazione l'unione tra le due sfere di economia e istruzione era derivata fisiologicamente dall'esigenza di promuovere cooperazione e crescita economica dei paesi membri.

Nel suo ruolo di incubatore delle politiche economiche e sociali dei paesi avanzati, infatti, l'Organizzazione assorbiva e amplificava a livello internazionale un dibattito relativo alle aree depresse continentali. In Europa, infatti, terminata la fase della ricostruzione e del Piano Marshall, si erano viepiù manifestati palesi e crescenti divari tra le tendenze e i risultati delle varie economie dei paesi membri. L'emergere della questione delle aree arretrate nei paesi avanzati, di conseguenza, aveva costituito un vero e proprio laboratorio in cui osservare l'insorgenza di divari regionali in termini di crescita economica e avanzamento sociale e culturale, su cui si fissava l'attenzione degli studiosi. Da tale punto di osservazione e studio emergevano nuove teorie e politiche, anche in funzione di una successiva diffusione verso i paesi in via di sviluppo e nel quadro della nuova fase della guerra fredda nel contesto della decolonizzazione.

A livello internazionale, nella genesi di tale processo, il ruolo italiano non era affatto trascurabile. Era stata proprio l'Italia, alla metà degli anni cinquanta, e in seguito a sperimentazioni precedenti avvenute con il sostegno della Banca Mondiale, a sviluppare nel quadro dell'Oece, il cosiddetto Piano Vanoni - un programma di sviluppo decennale per affrontare l'arretratezza del Mezzogiorno e la lotta alla disoccupazione. Questa iniziativa costituiva l'abbrivio all'interno dell'Oece di un nuovo filone di iniziative rivolte ai paesi membri con aree arretrate, situati in particolare nel fronte europeo mediterraneo a partire da Grecia e Turchia.

In questo ambito di intervento le politiche rivolte all'istruzione affermavano in breve tempo un ruolo protagonista dell'Organizzazione, poi consolidato nel corso dei decenni successivi. L'emergere di tale tematica era avvenuta parallelamente alla sperimentazione di nuove modalità di intervento per affrontare le esigenze specifiche dei paesi meridionali; e anche in questo ambito l'Italia - paese aggregato ai membri avanzati ma affetto da ritardi e problematiche delle aree arretrate - aveva assunto un ruolo apripista quale laboratorio dell'Oece per il Mediterraneo.

Intanto in Italia, nel dopoguerra, per affrontare le tradizionali arretratezze di ampie aree sottosviluppate del paese, infatti, si fissava precocemente l'attenzione sul tema dell'istruzione, e non solamente per declinare a livello nazionale le idee che andavano così rapidamente diffondendosi all'estero, ma pure per sperimentare originali soluzioni. In particolare, il Ministro dell'Istruzione Giuseppe Medici, peraltro in linea con esperienze precedenti risalenti agli anni quaranta, aveva promosso uno sforzo di analisi funzionale a un primo tentativo di pianificazione

settoriale, a supporto del quale avevano operato specifiche commissioni incentrate sulle condizioni dell'istruzione e le prospettive dei fabbisogni professionali. L'esperimento era stato avviato dalla Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno (Svimez), guidata da Pasquale Saraceno, e, specificamente, dalla sua sezione sociologica animata da figure quali Giorgio Ceriani Sebgregondi, Gino Martinoli, Giuseppe De Rita e Pietro Longo. Lo sforzo teorico e pratico di elaborazione, inoltre, aveva a vario titolo interessato la rete internazionale della Svimez, e figure quali J. Tinbergen, P. Rosenstein Rodan, R. S. Eckaus, e istituzioni di ricerca quali il Mit e la Ford Foundation.

Questo sperimentale lavoro non era passato inosservato nell'Organizzazione parigina - di cui dalla metà degli anni cinquanta l'Associazione costituiva uno dei principali punti di riferimento per le politiche di sviluppo - che ne aveva seguito origini ed evoluzione. Al suo interno, infatti, dal 1958 operava il *Committee for scientific and technical personnel* (Cstp, poi mutato in *Office for scientific and technical personnel*, Ostp) che, partendo da un interesse più specifico per la relazione tra scienza, tecnica e sviluppo economico, presto non aveva potuto che allargare la propria attenzione, prima, al tema dell'istruzione secondaria, e, poi, al complesso dei sistemi di istruzione dei vari paesi.

Altre organizzazioni internazionali, quali Unesco e Oel, avevano per statuto già da almeno un decennio fissato la propria attenzione sul tema dell'istruzione quale diritto fondamentale degli esseri umani e strumento cruciale per la promozione della piena cittadinanza e del progresso sociale sia dei paesi avanzati sia delle aree arretrate del mondo. L'Oeue, diversamente, aveva costituito il luogo statutariamente fondato per promuovere la crescita dei paesi membri e intergrarne i sistemi economici a livello internazionale; giunta più tardi e indirettamente a questo tema, fin da subito si concentrava sui nessi diretti e indiretti tra istruzione e crescita economica, naturalmente intendendo i bassi livelli di istruzione quali collo di bottiglia verso la modernizzazione in senso industriale dei sistemi produttivi, e quindi al perseguimento dello sviluppo economico.

In questo modo, l'Oeue diveniva il principale luogo di intersezione tra le nuove visioni scientifiche emerse in ambito economico dall'osservazione dei fenomeni di ritardato sviluppo del periodo post bellico, il loro confronto con le discipline che più tradizionalmente si occupavano di temi educativi, e soprattutto il crescente interesse dei *policy makers* dei diversi paesi impegnati, su vari fronti e per differenti ragioni, ad affrontare le complesse questioni poste dalla rapida evoluzione del settore.

Nel corso degli anni cinquanta si verificavano tutte le contraddizioni di quella che poco dopo sarebbe stata definita l'"esplosione educativa";

durante il decennio, infatti, si sperimentavano le conseguenze, tra le altre cose, della montante pressione sociale derivante dall'incremento rapido dei tassi di partecipazione ai sistemi educativi, del conseguente malfunzionamento a pari risorse di questi ultimi, della crescente esigenza di risorse per riallinearne i livelli di efficienza, della spinta a orientarne finalità e funzionamento alle relazioni tra domanda e offerta del mercato del lavoro, infine, al tentativo di previsione del futuro, nel tentativo di impostare politiche di medio e lungo periodo.

Mentre le organizzazioni internazionali, per corrispondere alle nuove esigenze sia sociali, dal basso, sia politiche, dall'alto, si attivavano ognuna in coerenza con i propri obiettivi e interessi, in sede Oece-Ocse si impostavano due iniziative cruciali per la elaborazione e affermazione del paradigma dell'*economics of education*.

La prima di queste, avviata nel 1960, era costituita - nell'alveo di iniziative volte ad affrontare in modo distinto le problematiche dei paesi avanzati e più arretrati nella compagine dei paesi membri - dal *Mediterranean regional project*. Il progetto operativo, gestato nell'ultima fase dell'Oece ma sviluppato, peraltro in assoluta continuità organizzativa, nella prima fase di fondazione dell'Ocse, coinvolgeva Italia, Grecia, Turchia, Spagna, Portogallo e Jugoslavia. Esso aveva un duplice scopo: fotografare in modo comparativo i sistemi di istruzione dei paesi del Mediterraneo, per la prima volta nelle attività dell'Organizzazione presi come gruppo omogeneo di paesi segnati da caratteristiche simili e comunque tali da differenziarli dal resto dell'Europa; e, sulla base di tale comparazione, proiettare in una prospettiva di quindici anni dei piani di previsione delle esigenze della manodopera e delle trasformazioni necessarie nella struttura e nel funzionamento (e nelle risorse) dei sistemi di istruzione. Il progetto, uno sforzo rilevante da parte dell'Organizzazione e dei paesi coinvolti, aveva una grande risonanza sia in termini positivi sia critici, e da molteplici punti di vista.

Il punto cruciale delle critiche coeve, in un contesto di acceso e a tratti conflittuale dibattito scientifico e pure ideologico attorno ai differenti approcci della pianificazione educativa, verteva sulla maggior predisposizione verso il cosiddetto "manpower approach" che, anzi, in modo non trascurabile in quella sede non solamente si sperimentava ma si contribuiva a fondare; ossia su un indubitabile approccio economicistico che - si accusava - finiva per vulnerare la dimensione socioculturale dell'istruzione.

La seconda critica, elaborata poi in sede storiografica - osservando *retrospettivamente* l'esperienza del Mrp come antesignano dell'attuale Pisa - nel modo più efficace e riassuntivo da D. Trohler, consisteva nell'individuare

in tale progetto – a maggior ragione per la sua efficacia e pervasiva risonanza – l'origine di una visione, in seguito divenuta culturalmente dominante per il protagonismo dell'Ocse nel settore dell'educazione. Un approccio teso alla standardizzazione dei sistemi di istruzione e dei contenuti educativi in sostanza finalizzata all'appiattimento delle differenze culturali e a una sorta di surrettizia imposizione di metodologie, e per loro tramite di visioni e culture dominanti, certo non neutrali, e a discapito di quelle locali.

Entrambi queste critiche, che naturalmente colgono aspetti centrali dell'impostazione del problema in sede Ocse, tuttavia, appaiono meno stringenti se osservate rispetto alle ragioni e alla situazione coeva in cui il Progetto era generato. Lo studio delle carte interne all'Ocse e dei gruppi di lavoro, per esempio, spinge a ridimensionare un "disinteresse" o addirittura un'avversione per la dimensione sociale e culturale del tema istruzione e della pianificazione educativa.

Allo stesso modo, l'"ingegnerizzazione dell'educazione", che in seguito avrebbe per certi versi favorito una visione tecnocratica dei sistemi educativi e la centralizzazione delle decisioni, costituiva probabilmente l'embrione di una modalità di imposizione di modelli dominanti a discapito di altre culture, uno strumento di "Coloniality of Knowledge"; d'altra parte, il contesto in cui ciò avveniva, oltre all'acceso dibattito tra visioni sia culturali sia ideologiche della guerra fredda e delle differenti discipline, era segnato dalla concreta sperimentazione degli strumenti che in quella fase erano percepiti come funzionali a sbloccare situazioni di arretratezza trasferendo competenze e conoscenze, oltre che risorse. Standardizzazione e omologazione, in seguito veicolo di un pensiero dominante eventualmente discutibile, in quella fase costituivano per esempio lo strumento fondamentale per costruire dal nulla termini e criteri di comparazione delle maggiori dimensioni dei sistemi educativi in una fase in cui nei paesi in esame – e a maggior ragione in quelli ancor più arretrati – mancavano persino dati statistici fondamentali.

La seconda iniziativa in grado di consolidare in modo fondativo il ruolo dell'Ocse nell'affermazione e diffusione del *mainstream* dell'istruzione per lo sviluppo, fu costituita dalla organizzazione della cosiddetta Conferenza di Washington, del 1961 (*Policy conference on economic growth and investment in education*). Preceduta dalla costituzione all'interno dell'Organizzazione di un gruppo di lavoro costituito dai maggiori studiosi recentemente interessati all'argomento, con essa l'Ocse organizzava un momento di confronto sul rapporto fra investimenti e istruzione, tra chi al massimo livello negli organismi nazionali e internazionali deteneva responsabilità e budget rispetto al mondo dell'istruzione, e chi nei vari ambiti scientifici aveva in quella breve ultima fase approfondito gli

argomenti nei termini indicati. L'incontro assumeva un'importanza cruciale: innanzitutto, perchè costituiva la prima iniziativa dell'Ocse dopo la sua recente rifondazione avvenuta con l'ingresso degli Usa fra i paesi membri e la sua sostanziale trasformazione nel "braccio economico della Nato"; e secondariamente, perchè l'Organizzazione associava pressochè tutti i paesi con responsabilità dirette per ragioni storiche nelle aree in via di sviluppo sottoposte ai processi di decolonizzazione.

A Washington, in sintesi, sotto l'egida dell'Amministrazione di Kennedy e dell'Ocse, si celebrava "l'inizio della consacrazione dell'*economics of education* non solamente come nuova disciplina, ma come un'area di diretta preoccupazione e rilevanza della politica".

Oltre a fornire un contributo alla affermazione del tema istruzione nella disciplina economica, quindi, si ponevano le basi per interpretare alla luce del *mainstream* che da essa si propagava, i fenomeni dell'entrante decennio sessanta e, in particolare, l'avvento dell'istruzione di massa, con il produrre e disseminare conoscenze e soluzioni ritenute utili a stimolare e indirizzare a livello internazionale la crescita e l'adattamento dei sistemi educativi.

In conclusione, la ricostruzione e lo studio delle attività dell'Organizzazione impostate nel corso degli anni cinquanta in relazione all'emergere dei divari in termini di sviluppo tra i paesi membri, permette di collocare l'evoluzione del pensiero e delle iniziative rivolte al tema dell'educazione in un più ampio dibattito e in un ventaglio di misure finalizzate ad affrontare complessivamente il tema dell'arretratezza economica.

Questa esigenza che aveva aspetti politici, sociali ma soprattutto - per le specifiche competenze dell'Organizzazione - economici, emergeva di fronte alla constatazione dell'esistenza di aree arretrate nei paesi avanzati e, infatti, prendeva ad esempio il Mezzogiorno italiano, maggiore area arretrata in un paese socio fondatore.

In questa situazione, e anche non volendo considerare le pur centrali ragioni di politica internazionale connesse al perdurare della guerra fredda e all'esigenza di consolidare il fronte meridionale orientale quale argine della sfera di influenza sovietica - si poneva l'esigenza di aggiornare la strumentazione teorica e pratica a disposizione dell'Oece. Gli interventi e le risorse fino a quel momento indirizzate all'affermazione del "gospel della produttività", in particolare attraverso l'Agenzia europea per la produttività, infatti, nel corso del decennio avevano mostrato una inefficacia nei confronti delle esigenze dell'Europa Mediterranea, proprio per lo stadio di arretratezza iniziale da cui muovevano i paesi di tale area. La seconda metà degli anni cinquanta, quindi, si connotava quale periodo di osservazione

dei nuovi fenomeni, impostazione di nuovi approcci, sperimentazioni di attività e prassi di intervento sul campo: in tale ambito sorgevano le politiche rivolte al settore dell'educazione in seguito affermate con decisione pure nel "global south".

1. Riferimenti

- Alacevich, M. & Granata, M. (2019). Sviluppo e istruzione. Ocse e Sud Europa nel progetto regionale mediterraneo. *Contemporanea*, 2, pp. 225-256.
- Blaug, M. (1968). *Economics of education* 1-2. Penguin: Londra.
- Brent Edwards, C. D. & Storen, I. (2017). The World Bank and educational assistance. In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*.
- De Rita, G. (1958). *Formazione del personale nel mezzogiorno d'Italia*. Roma: Svimez.
- Elfert, M. (2013). *The educational work of UNESCO: between idealism and functionalism*, University of British Columbia, May, 2013.
- Gaudio, A. (2018). Comparative Education Discourse In Italy After Wwii: The Case Of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 17-28.
- Granata, M. (2019). Oece, Svimez e programmazione economica in Grecia nel dopoguerra. *Italia Contemporanea*, 290, pp. 11-41.
- Granata, M. (in pubb.) Investimenti per lo sviluppo: i progetti pilota in Epiro e Sardegna
- Huber, V. (2016). Planning education and manpower in the middle east, 1950s-60s. *Journal of Contemporary history*, 52(1), pp. 95-117.
- Medici, G. (1959). *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*. Roma: Ministro Della Publica Istruzione.
- OECD (1961). *Economic growth and investment in education*. Paris: OCDE.
- OECD (1962). *Policy conference on economic growth and investment in education. Washington 16th-20th October 1961, I Summary report and conclusions keynote speeches*, Paris: OECD.
- OECD (1962). *Policy conference on economic growth and investment in education, III , The challenge of Aid to Newly developing countries. Papers by Professor A. Lewis, Professor F. Harbison, Professor J.*

- Tinbergen, in association with Mr. H.C. Bos and Mr J. Vazey , OECD, 1962.
- OECD (1964). *The residual factor and economic growth*. Paris: OECD.
- OECD (1965). *Economic models of education*. Paris: OECD.
- OECD (1966). *Financing of education for economic growth*. Paris: OECD.
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990. The OECD perspective*. Paris: OECD.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, 50(2), pp. 173-195.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, pp. 1- 17.
- Schultz, T.W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Silova, I., Millei, Z. & Piattoeva, N. (2017). Interrupting the Coloniality of Knowledge and Being in Comparative Education: Post-Socialist and Post-Colonial Dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(1), pp. 1-27.
- SVIMEZ, (1960). *Il ruolo della scuola nello sviluppo economico italiano. Fabbisogno di personale qualificato nel prossimo quindicennio*. Roma.
- SVIMEZ, (1960). *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*. Milano: Giuffrè.
- SVIMEZ, (1960). *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*. Milano: Giuffrè.
- Teixeira, P. N. (2000). A portrait of the economics of education, 1960- 1997. *History of Political Economy*, 32(1), pp. 257-288.
- Trohler, D. (2013). The OECD and the cold war culture: thinking historically about Pisa. In Dieter Meyer, H. & Benavot, A. (eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 141-161). Oxford: Symposium Books.
- Trohler, D. (2014). Change management in the governance of schooling: the rise of experts, planners, and statistics in the early Oecd. *Teachers College Record*, 116(9), pp. 1-26.

UNESCO (1968). *International Conference on Educational Planning. Paris, 6-14 August 1968, Educational planning a survey of problems and prospects*. Paris: UNESCO.

Woodhall, M. (1967). The economics of education. *Review of Educational Research*, 37(4), pp. 387-398.

About the Author

Mattia Granata

mattia.granata@unimi.it

Università degli Studi di Milano. Italia

page intentionally blank

Socially based educational struggles and their impact from a global perspective: The case of student activism in Myanmar¹

Tamar Groves & Trude Stapnes

Education systems are generally considered to be stable and highly resistant to change. Nevertheless, there is a growing body of empirical evidence which points at structural, curricular and pedagogical transformations due to collective actions. Important examples of this phenomenon are bilingual studies in the US as a result of Latino struggles and the inclusion of women studies in university curriculum in the 1970s due to pressures of the feminist movement. It has also been highlighted that even the existence of state schooling is the result of collective actions. While there is ample enquiry on these issues and education researchers express increased interest in the interaction between social movements and education, there is no systematic research nor a theoretical debate concerning the implications of social movements on educational policy and practice (Nieze et al., 2018; Morrow & Torres, 2003).

University students are the most visible political actors when it comes to educational struggles. Interestingly, students' social mobilization has been less studied compared to other social groups in general and to other sectors related to education in particular (Altbach & Klemenčič, 2014). The emergence of students as a potent historical actor is associated in collective

¹ This research was carried out in the framework of the research project: *Societal Transformation in Conflict Contexts (TRANSFORM)* financed by Research Council of Norway.

imaginary with the 1960s and the conflict on campuses, mainly in the US and France. Nevertheless, research indicates that students have kept being active in politics and are currently an important component in movements struggling for social and political change around the world. (Brooks, 2017). In the beginning of the 21st century, students participated in important struggles all across the globe. In countries with developed economies their demands evolve around issues such as self-expression and quality of life, while in other places they raise issues such as democratisation, minority rights, and the fight against corruption (Klemenčič, 2014).

Research concerning students' protests highlights that they tend to be enthusiastic and committed, but many times fail to achieve their political goals, due to their inability to become significant political actors in the aftermath of protest cycles. The case of Egyptian students is used as an example as they were not especially sympathetic to the Muslim brotherhood which came into power as a result of the Arab Spring social conflicts. Another example is the Ukrainian students who were not supporters of the ultranationalist powers which became dominant in the country. Generally speaking, it is acknowledged that the success of student protests is mainly limited to higher education measures (Altbach and Klemenčič, 2014).

In this paper we look at the student protests against the National Education Law (NEL) in Myanmar. The law, enacted in 2014, was part of the efforts of the new semi-civilian government to gain a democratic reputation and to tackle the huge educational challenges facing the country. Nevertheless, critics argue the educational reform did not go far enough claiming it limited academic freedom, restricted the impact of regional entities on educational policy as well as that of the students' and teachers' unions. It also did not include minority languages, culture, and literature in the university syllabi (Fortify Rights & Harvard Law School International Human Rights Clinic 2015). Ultimately, the new law was by opponents seen to be non-inclusive and make greater divides in Myanmar society. Foreign observers recently claim that the "...need for a more equitable, culturally sensitive and humane education system that can build the human and social potential of Myanmar youth is clear" (Smith & Novelli, 2019, p. vii).

Using 16 interviews with participants in the protests (identified by a number in the text) as well as secondary resources we highlight the students' attempt to combine demands related to higher education with wider programs for the whole education system as part of a struggle for the future of Myanmar. We strive to show how their socially based struggle interacted with official policies and, though their struggle did not change the educational situation radically, it did bring to amendments which can be considered a contribution to the democratisation of education in Myanmar.

Student activism in Myanmar started as part of the anticolonial movement (Win Min, 2012). In the 1920s, the students' struggle was against the British 'slave education' system (Aung Saw, Oo, 1993). After Myanmar gained independence from the British in 1948, universities continued to be central places to engage in politics, focusing both on student and political party issues (Win Min, 2012). When the military seized power in 1962, the students protested not only against the coup but also against educational policies such as the matriculation exam (Metro, 2017, 2016; Aung Saw Oo, 1993). The cracking down of demonstrators at Yangon University in 1962 included shooting at students and dynamiting the student union building (which had been headquarters of the resistance), killing at least seventeen students and arresting dozens more (Silverstein, 1977). The destruction of the student union building became a symbol of the military regime's brutality and the students' determination (Metro, 2017). The highly oppressive measures preventing the development of opposition structures and institutions, imposed by the regime, led student mobilization to go underground. Nevertheless, in the mid-1970s, student demonstrations emerged again, this time in response to government political and economic mismanagement of severe economic problems due to poor development strategies (Silverstein, 1977). A disastrous devaluation of currency set the stage for another pro-democracy uprising in 1988. As a result, a new and no less brutal military dictatorship was installed (Metro, 2017). In 1997, after a new cycle of protests, the regime banned independent organizations, including the student unions, which had re-emerged during the 1988 uprising. Hundreds of students were imprisoned, and thousands more fled into exile in Thailand, or joined ethnic military groups on the border in their armed struggle against the regime (Clymer, 2003).

From August to October in 2007 a series of protests called the 'Saffron Revolution' took place after years of frustration over poor economy and no signs of a democratic change in government. The movement led by monks, with the participation of students, was cracked down, killing more than 30 monks and laypeople. These events led to the formation of the much contested 2008 constitution and to the multi-party election in 2010. Even though the organization of the election has been seen as a way of continuing already established power structures and military control, it still led to a new semi-civilian government, ending the one-party military dictatorship dominating the country for five decades (Skidmore & Wilson, 2012).

The new government initiated a reform in order to confront the weakness of educational services. The draft bill was published in 2014

and students from all over the country mobilised against it. The following quotation of one of the participants in the protests reflects how the struggle around educational issues made sense to students vis-à-vis the changing political situation:

Since 1962 and until, yeah until maybe basically until now, today, the student unions were illegal. So, people are afraid to join the student unions. So, I think if they don't join, I will. You know, because student unions need me. And I need the student unions to change the country's education system. To support my university. And I, and you know, maybe you know, our university system, education system, it really sucks. They cannot give us critical thinking. They cannot give us what we want (1).

The notion that the education system did not provide students with the ability to think critically was common to most interviews referring to rote learning and repetition. Criticism of the general low quality and the inadequacy of the educational services stood at the heart of the mobilization. More interestingly the students' unions were presented as an efficient tool to combat this situation, as it is also illustrated in the words of another interviewee who took part in the struggle:

So, I think that only the education can lead to the development of the country. So that's why I try to motivate the universities to form student unions until now. Because that's the only way our country will be developed. So only the students and the young people can form a knowledge society. And we try to make people not to get afraid and to stand freely and to say what is right for our generation (2).

The interviewee refers to a future of development and freedom which depends on the young generation who has the pedagogical duty to lead the people. He stresses that only the students and young people can lead the country into the future of the knowledge society associated with economic advancement and technological achievements. As the student activists believed the education bill of the government was not aimed toward this future they came up with a detailed alternative educational program aimed at making their prospects a reality:

Our demands, I can give you the most important demands. It is about budgets. The government is giving only four percent of national budget to education. So, that's not enough. We need teachers, we need better facilities, and laboratories. We got nothing. So, at least 20 % of the government budget. And another thing is the language. So, we need the curriculum that is based on the mother tongue. Because in the ethnic areas they have to learn the Burmese language in the schools. But what we want is in the Kachin, in the Kayah, in the Karenni, these kind of ethnic areas, they should be learning in their own ethnic languages. And

another thing is the formation of the student unions. Independency of the student unions. So, we want the right to form the student unions freely and independently, and when the government decide that the matter of education for the students, we want our representative from the student union to get involved in it, the process. And another thing that is very, very important is free education systems. And we demand that education must be free up to matriculation, 10th grade in our country (3).

The students presented the government with a list of 11 demands. The demands can be divided into four main types. First, demands related to opening educational policies to the participation of society such as the inclusion of representatives of teachers and students in legislation processes and the right to establish and run students' and teachers' unions. Second, demands for economic support of education, including providing free education up to the 10th grade. Third, demands for making the education system more inclusive with regard to minorities and disabled pupils. And lastly, demands for improving pedagogical methods in accordance to a democratic ideal of liberty of thought and autonomy of students. In order to promote these demands, the students were involved in attempts to negotiate with the government. When this failed, they started exercising pressure through social mobilization:

By the time the bill was released, all the student unions from all over the country didn't approve it. So, student groups from each university denounced that and they release a statement. But despite the fact that all the student groups are releasing the statements and denouncing the education bill, the government approved it. So, first we organized a four-day strike in Yangon in four different areas, and we give an ultimatum with eleven points of our demands. In the points, if there is no response from the government, the students will organize a bigger and a larger strike on a national scale. Since there was no response from the government, we decided to march from Mandalay to Yangon (6).

The highlight of the students' mobilization was the march from Mandalay to Yangon. After walking for a couple of months the students re-addressed the government demanding again the revision of the bill. By then they stopped in Letpadan, a town 90 miles from Yangon. On the morning of the 1 of March 2015, the date the students had declared they would resume their march, they woke up surrounded by a police blockade. After several days surrounded by police, the students tried to move past the blockade. The police responded by violently cracking down on the protesters using excessive force, and arresting over 100 students, supporters, and others (McCarthy, 2016).

This development obviously led to a sense of pessimism among the participants and many of the interviewees expressed disappointment regarding their struggle:

I would say that it doesn't make any difference, until now the government didn't make any significant change to it. Nowadays, university students have been forming, organizing their own student unions... It doesn't mean that they recognize the independency of student unions (8).

The following description gives an insight to how the disappointment from the achievements has its implications on the personal level:

For me, I had to sacrifice one year in the school. Since I was supposed to be in school only four years, but I spent five years in school to finally have graduated. So, in the past I didn't feel any regret, but now when I consider what we did, so, I feel that for that one year, that waste of one year, that there are mistakes that we made during the strikes, during the march. And, since we are very young, there are things that we could have actually negotiated before the crackdown (9).

In addition, since then the government has changed since the march and the opposition identified with democracy reached the government in 2015, the situation has become even more complex for the students and their struggle:

It's been one year since student unions has taken time off from this issue. But the current generations of the student unions will keep doing that. But, the problem is that the political situation right now is very complicated. Now, before that, there is like the USDP government that we are against. But at this time, it is the NLD government. So, for example when we are released from the prison, we organize a speech, a public talk near the Shwedagon Pagoda... What the public understood is that we are going against the NLD government, so we are trying to disrupt the governments functions (7).

The interviewee refers to the fact that the National League for Democracy (NLD), the party which headed the opposition to the former military dictatorship, won the elections and its leader, Aung San Suu Kyi, became State Counsellor. Her government released many of the imprisoned students, though it did not agree to meet all of their demands. The reaction of the student leaders was to announce that they would continue their protests against the NEL indefinitely (Metro, 2017).

Nevertheless, it cannot be overlooked that the delicate issue of minority languages, so important to the students, was taken on by the government. The National Education Amendment Law of 2015 recognizes the participation of the State and local government in the development of 20 % of the curriculum designated as 'local' (including subject areas such as ICT, Income Generating Programmes (IGP), life skills or ethnic languages). In addition, the Amendment permits to use the ethnic languages in some

schools (Shah, Aung, and Lopes Cardozo 2019). More specifically, ethnic minority languages are now acceptable as “classroom languages” used in order to explain concepts when it is necessary. Yet the plan does not admit the ethnic languages as medium of instruction, and there is no mention of the mother tongue-based multilingual education (Lall & South, 2018).

Evaluating the effects of social mobilization is always a complex task. The uncertainty which characterises the situation in Myanmar today makes it even more difficult. It is too risky to try to evaluate the lasting impact of the students’ mobilizations and its interactions with other factors. Nevertheless, it is clear that the students assumed the responsibility for trying to change the educational reform of the semi-civilian government and that some of the ideas which they promoted were taken on by the first democratic government. Education in Myanmar is in the midst of a process of change, intimately related to the political transformation and the students are aspiring to have their say in the future of educational policy and practice.

1. References

- Altbach, P. G., & Klemencic, M. (2014). Student activism remains a potent force worldwide. *International Higher Education*, 76, pp. 2-3.
- Aung Saw Oo. 1993. <http://www.burmalibrary.org/reg.burma/archives/199412/msg00059.html>
- Brooks, R. (Ed.). (2017). *Student politics and protest: International perspectives*. N.Y: Taylor & Francis.
- Clymer, M. (2003). Min Ko Naing, Conqueror Of Kings: Burma’s Student Leader. *The Journal of Burma Studies*, 8, pp. 33-63.
- Fortify Rights & Harvard Law School International Human Rights Clinic. (2015). *Crackdown at*
- Letpadan: Excessive force and violations of the rights to freedom of peaceful assembly and expression*. Bangkok, TH: Fortify Rights & Harvard Law School International Human Rights Clinic.
- Klemenčič, M. (2014). Student power in a global perspective and contemporary trends in student organising. *Studies in Higher Education*, 39(3), pp. 396-411.
- Lall and South (2018). Dynamics of language and education policy in Myanmar. *Comparative Education Review*, 62, pp. 482-502.

- McCarthy, S. (2016). Myanmar in 2015. An election year. *Asian Survey*, 56(1), 138-147.
- Metro, R. (2016). Students and teachers as agents of democratization and national reconciliation in Burma: Realities and possibilities. In *Metamorphosis: Studies in social and political change in Myanmar*, Singapur: Nus Press, pp. 209-233.
- Metro R. 2017 Whose democracy?: The university student protests in Burma/ Myanmar, 2014-2016. in *Universities and conflict*. N.Y.: Routledge.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2003). The state, social movements, and educational reform. In *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, (pp. 92-113), Plymouth: Rowman,
- Niesz, T., Korora, A. M., Walkuski, C. B., & Foot, R. E. (2018). Social Movements and Educational Research: Toward a United Field of Scholarship. *Teachers College Record*, 120(3), pp. 1-41.
- Nilsen, M., & Tønnesson, S. (2013). Political parties and peacebuilding in Myanmar, *PRIO Policy Brief*, 5. Oslo: PRIO.
- Shah, R., Aung, K. M., & Cardozo, M. T. L. (2019). Education and Policy Challenges of a Situation in Flux. In *Sustainable Peacebuilding and Social Justice in Times of Transition* (pp. 87-113). Cham: Springer.
- Silverstein, J. 1977. *Burma: Military Rule and the Politics of Stagnation*. London: Cornell University Press.
- Skidmore, M., & Wilson, T. (2012). Interpreting the transition in Myanmar. In N. Cheesman.
- M. Skidmore & T. Wilson (Eds.), *Myanmar's Transition: Openings, Obstacles and Opportunities* (pp. 3-22). Singapore, SG: Institute of Southeast Asian Studies.
- Smith A. and Novelli, N. (2019). Foreword. In Cardozo, L., & Otten. *Sustainable Peacebuilding and Social Justice in Times of Transition: Finding on the Role of Education in Myanmar*. Chem: Springer.
- South and Lall. (2016). Schooling and conflict: Ethnic education and mother tongue-based teaching in Myanmar. Washington, DC: The Asia Foundation.
- Win Min. (2012). Burma: A historic force, forcefully met. In M. Weiss & E. Aspinall (Eds.), *Student Activism in Asia: Between Protest and Powerlessness* (pp. 181-204). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

About the Author

Tamar Groves

tamargroves@unex.es
Extremadura University. Spain

Trude Stapnes

trusta@prio.org
Peace Research Institute Oslo (PRIO). Norway

page intentionally blank

The International Bureau of Education: a centre for comparative education in the service of transfers in education (1946-1968)

Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly

«I feel convinced that Piaget would wish you and the Council to know that, while our Bureau would welcome the setting up after this war of an International Organisation of Education, it would consider it a very great pity that the enormous amount of pioneer work done by the Bureau to promote the advancement of education generally should be neglected and duplicated. » (M. Butts to G. Murray, 24 December 1942).

Thus, the Secretary-General of the International Bureau of Education (IBE) addresses the builders of the "New World Authority" (future UNESCO) to have the IBE's "pioneering" work recognized. Thanks to the sustained negotiations of its respondents, the IBE maintained its existence and autonomy, cooperating densely with UNESCO since 1946, before it was fully integrated into it in 1969.

We trace here the history of the IBE, based on its rich archival resources and referring to the literature of the "transnational turn" (Iriye, 2002; Minard, 2013; Saunier, 2013; about culture and education, Iriye, 1997; Laqua 2015; Sluga, 2013; Steiner-Kahmsi & Waldow, 2012). The creation of the IBE is an example of what Rasmussen describes as the "internationalist turning point" of the late 19th century, guided by the "arrow of progress" (2011, 27-32), leading in the first decades of the 20th century to an "institutionalization of the international". As the first intergovernmental institution in education,

the IBE can be considered as a “matrix of educational internationalism” (Hofstetter, 2017). We present the work of this called “technical” institution to develop a “charter of global educational aspirations”: this is the way Piaget (1960, p. ix) and Rosselló (1964), directors of the IBE from 1929 to 1968, present the nearly one thousand articles that make up the recommendations drawn up by the International Conferences on Public Instruction (ICPI) and which, since 1934, have been trying to solve global problems concerning educational and curriculum policies.

1. A Brief Retrospective

A brief look back is needed to understand the challenge of the “struggle” (P. Rosselló to M. Butts, 16 April 1943) for the survival of this institution. As we know (Hofstetter, Droux, Christian, in press), at the end of the First World War, a multitude of individual and collective actors – educational, scientific, internationalist, feminist associations – considered that it is through education that peace in the world can be preserved. The eyes converged on the small city of Geneva where the League of Nations (LoN) was being built. As nation states were then reluctant against any interference in their own education systems, efforts to give an educational mission to the LoN have not initially bearded the expected fruit. It is in this gap that the IBE, created in 1925 by the *Institut Rousseau/Ecole des sciences de l'éducation*, slipped into and developed. On the strength of the expertise built within the framework of the *Institut Rousseau* and thanks to a substantial Rockefeller grant, the IBE's promoters positioned it as a technical agency: “a center for information, coordination and scientific research, neutral from a national, political, philosophical and religious point of view” (IBE Statutes, 1926). This first and small IBE (1925-1929) aimed to coordinate all individual and collective initiatives –international associations in the first place– which, like it, wanted to build peace through science and education. In 1929, more stable legal bases were conferred on the institution: henceforth it was governments that were the legitimate members, financing, directing and controlling its activity (IBE Statutes, 1929). The IBE's mission now consisted in applying the methods of international cooperation to the field of education. In fact, the respondents were trying to establish the IBE as the first World Centre for Comparative Education (Hofstetter & Schneuwly, 2013).

When UNESCO was set up in 1946, the IBE could not compete with this giant, but gained by associating itself with it because it would not disappear. “A marriage of trial and convenience”, says Piaget, as pragmatic diplomat; a marriage that has also shown itself to be affectionate, will

strengthen UNESCO's Assistant Director-General (CIIP XI, PV, 1948, 21). The IBE retains its role as a technical and scientific body at UNESCO's disposal. It was under the joint auspices of the IBE and UNESCO that the International Conferences on Public Instruction (ICPI) were convened since 1946. It is the work done within this framework that we are analyzing here.

2. How to develop a "Charter of Global Educational Aspirations"?

To give an overview of the IBE's contribution (in collaboration with UNESCO) to the processes of transfer, internationalization and transformation of educational policies and curricula, three aspects are briefly presented here.

Mode of operation

The IBE's ICPIs were designed as a forum for governments to present and discuss the "highlights of the educational movement", which together provide a means of "gaining an idea of the state of education in the world" (ICPI IX, 1946, PV, 7). The delegates gathered were ministers, diplomats, educators, researchers. Their collaboration undoubtedly constituted the "originality" of the company, which also guaranteed its fertility: "specialists are sometimes happy to be brought back to reality... just like realists to be reminded of the ideal" (ICPI V, PV, 1936, 31).

Schematically described, ICPIs worked as follows. Before the Conference, an International Yearbook of Education published an assessment of recent reforms carried out in each country, a "an educational world tour", commonly introduced by a synthesis of the movement. At the same time, the IBE was launching 2 or 3 surveys on crucial educational problems in an attempt to solve them collectively. For each survey, a questionnaire was sent to all countries around the world to find out how each country was dealing with the problem. The IBE gathered all the replies received, and provided an analytical synthesis of them in a new publication. This served as a basis for exchanges during the Conference, to collectively define recommendations likely to solve the problems addressed.

Themes dealt with

What were the main themes addressed in the IBE surveys and its Conferences, convened in collaboration with UNESCO between 1946-1968? Redesigning Rosselló's classification (1961/1978), we distinguish three main categories:

	N	%
Structure and organization of school systems	17	36,2
Problems of contents and methods	20	42,6
Teacher education and status of teachers	10	21,3
Total	47	100,0

Table 1 : Categories of themes dealt with by the ICPIs between 1946 and 1968

The *structural and organizational dimensions* of public instruction refer to the mandate of governments in this area. At the heart of the debates of the Conferences is the concern for relevant, effective and inclusive management of the school system, which requires appropriate school jurisdiction, organization and administration. An analysis of the speeches made during the 17 CIIPs organized jointly by the IBE and UNESCO reveals a vision of schooling that can be retrospectively described as emancipatory, which is further reinforced during periods of economic expansion: the arguments that justify this orientation (which obviously do not reflect actual practices) are the development of everyone's personality, social harmony, democratization, improvement of international cooperation, aiming in the long term at no less than, thanks to schools, "a reorganization of the world" under the aegis of solidarity, freedom and peace. But it is also the economic concerns of States that are emerging, guiding school policies, the management of school flows and the training of elites.

What should be taught and how? IBE's comparative studies highlight the fundamentally disciplinary structure of programs in all the countries examined. A leitmotif is expressed during these 17 Conferences, namely the tendency to increase the number of notions to be learned, leading to an overload. This observation and the need to adapt programs to social change and advances in educational science have led to a series of recommendations. Three elements functioned as reference in the recommendations: "knowledge to be assimilated, skills to be mastered, and means of satisfying physical, emotional, aesthetic and spiritual needs of an individual and a social nature." (Recommendation 46, 1958, article 4). The ICPIs also addressed the question of methods to be used in the different disciplines. The positions were unanimous: active methods would guarantee effective learning. "School authorities give preference to methods called 'active'" it is repeatedly stated, for such contrasting disciplines as natural sciences (ICPI XV, 1952) and the visual arts (ICPI XVIII, 1955).

The *teaching profession* is studied in several Conferences. These are the same three sets of concerns that regularly appear:

- Working conditions, salaries and control (inspection) of teaching
- Recruitment and addressing the teacher shortage
- Training of primary/secondary teachers, but also school managers and teacher educator; in addition, research is considered as crucial for this education.

The recommendations all seek to ensure a stable situation for all teachers, adequate salaries, the highest possible education, which is summarized, for example, in Recommendation 37 of 1953 on the situation of primary teachers:

Given the fact that the low qualifications of teachers in public or private schools are often among the main reasons for their low salaries and unfavorable conditions of employment, and are also detrimental to the interests of the children, public authorities should consider the desirability of fixing by law the minimum qualifications of teachers in all types of primary schools. (Article 24)

Increasingly global networks

The IBE's internationality can be observed in two ways, which are certainly interrelated, but in fact independent.

1. The number of governments that join the IBE, and commit to paying contributions, the IBE's main resource, can be examined. Figure 1 shows the rapid growth in the number between 1946 and 1968, the period covered in this text.

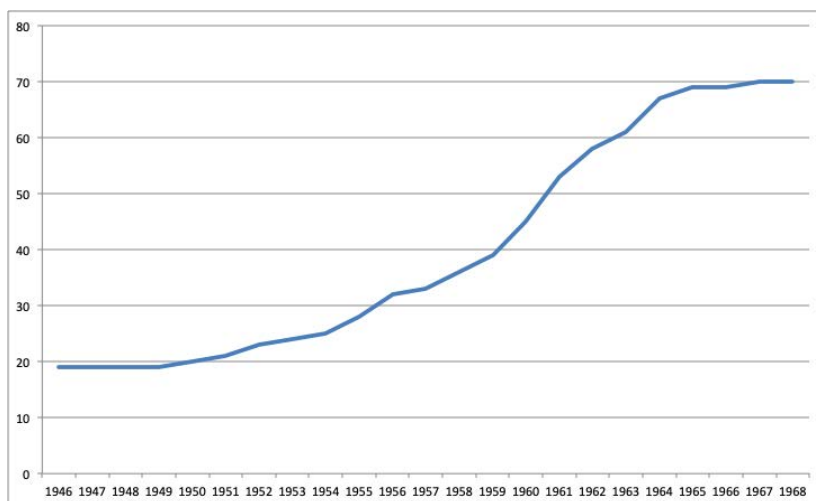


Figure 1 : Number of IBE's members 1946-1968

The number has tripled in 20 years. This is directly related to the decolonization process: until 1946, it was mainly European countries (with the notable exception of the United Kingdom and the countries of the Soviet bloc) and South America (the North is not a member), joined by Iran and Egypt, that formed the IBE. Since the 1950s, several Asian countries have been added, and other countries of the Maghreb and the Near East. It was only in the 1960s that sub-Saharan African countries, which had finally become independent, joined the IBE; in 1968, about 50% of the world's countries were members.

2. The number of countries participating in surveys and Conferences can also be observed. This number is much higher, as shown in Figure 2.

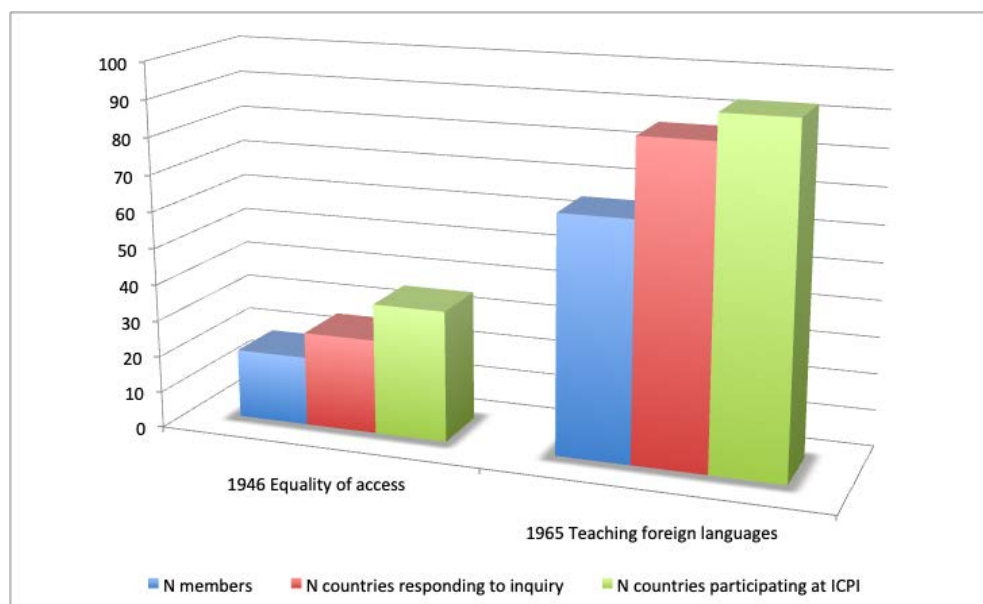


Figure 2 : Number of countries responding to the inquiries and participating at the Conferences of 1946 and 1965

Of the 72 countries accounted for worldwide in 1946, 26 were participating in the survey and 36 in the Conference. The number of countries reached about 120 in 1965; 86 of them participated in the surveys, 93 in the Conference, i.e. three quarters: the IBE became a world reference in comparative education.

3. The theoretical background of the IBE's work

The themes of the surveys and the orientations recommended in the recommendations of the CIIPs are strongly influenced by the values and principles of new education and the pleas of its leaders:

- Values: international and pacifist education, world understanding, spirit of solidarity, educational cooperation;
- Teaching methods: self-government, teamwork, school correspondence, active pedagogy;
- Working tools: scientific objectivity, critical rationality, comparative approach.

Piaget's theorization of self-government demonstrates in particular that cooperation between individuals (children and adults) leads, in any situation, to mutual criticism and progressive objectivity, which allows access to a kind of "moral of thought":

What we need is a spirit of cooperation such that everyone understands all the others, an "internal solidarity" that does not abolish particular points of view, but puts them in reciprocity and achieves unity in diversity. The duty of a Swiss child is not to create a planetary or global mentality that he will somehow tackle on his own mentality; it is to situate his point of view among the other possible ones and to understand the little German, the little French, etc. as well as him- or herself. It is this linking of points of view that we call cooperation, as opposed to their standardization or utopian research of an absolute point of view. (Piaget, 1931/1998, 71-72)

The "mode of operation" of IBE Conferences was also imbued with this spirit: the way in which ministers were invited to dialogue, cooperate and place themselves in a dynamic of reciprocity in order to learn from the experiences of others –not to judge but to improve their own practices and school systems– derived from the principles theorized by the IBE Director. It is even in the way Piaget addressed the participants of the Conferences that we find this same logic: to access the understanding of others, by learning decentralization, to move from the individual to the universal, by reducing egocentrism, seen as the main cause of abuses of power on the planet, and nationalist, racist, chauvinist and imperialist abuses.

4. Concluding remarks

"Elaborating a charter of global educational aspirations" is how the IBE presented its objective during the period under scrutiny, during which it collaborated closely with UNESCO. To achieve this, the IBE's actors have adopted a precise stance: decentration and neutrality were the conditions of the IBE's so-called "technical" work, based on objectivity, systematic scientific comparison and even universalism. According to them, this made it possible to learn about the reforms initiated by each other, apparently without judgment, and to bring together in the same forum many governments with sometimes diametrically opposed political positions. The aim contained the following ones: to state the problems encountered, to develop possible solutions, to agree on educational principles that work as common denominators. The process was original –in view of the context of the exacerbation of nationalisms and imperialisms, as well as the struggles for independence and anti-colonialism in which it was experienced– since it is supposed to guarantee (in principle at least) that each delegate, on an equal basis, without any pressure, participates in the definition of recommendations.

This collegiality and freedom were like slogans, rejecting any imposition or standardization. The argument is subtle in order to transform this freedom into a responsibility. It is in the best interest of every government to have the best possible education system. This would guarantee the country's intellectual and economic performance: emulation would therefore be sufficient. Everyone is invited to enrich themselves with the experience of others. No judgment must be made. The counterpart is clearly stated: through his or her presence, writings, interventions and vote on the recommendations resulting from the said Conferences, the State delegate is involved and, in so doing, commits the government he represents. The more voluntary the commitment, the more demanding it would be. Coming from all over the world, the IBE's partners thus endorse, at least within the framework of these Conferences, the educational progressivism with which the IBE's internationalism was then imbued and which will also leave its mark, it seems to us, on other international institutions dedicated to education.

5. References

- Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: O exemplo do Bureau Internacional de Educação no Entreguerras In J. Gondra, *História da Educação, Matrizes interpretativas e internacionalização* (pp. 47-98). Brasil: EDUFES.
- Hofstetter, R., Droux, J. & Christian, M. (Ed.). (in press). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Alphil.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a 'chart of world aspirations for education'. *European Educational Research Journal*, 12(2), 215-230.
- Iriye, A. (1997). *Cultural Internationalism and World Order*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Iriye, A. (2002). *Global community: The role of international organizations in the making of the contemporary world*. California UP.
- Laqua, D. (2015). *The age of internationalism and Belgium, 1880-1930. Peace, progress and prestige*. Manchester: Manchester University Press.
- Minard, P. (2013). Globale, connectée ou transnationale: les échelles de l'histoire. *Esprit*, 12, 20-32.
- Piaget, J. (1931). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil pédagogique*, 2, 11-27.
- Piaget, J. (1960). Introduction à la troisième édition. In *Conférence internationale de l'éducation. Recommandations 1934-1977* (p. ix). Paris : UNESCO.
- Rasmussen, A. (2011). Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1/ 19, 27-41.
- Rosselló, P. (1961/1978). Aperçu historique. In *Conférence internationale de l'instruction publique, Recommandations 1934-1977*. Genève : UNESCO-BIE.
- Rosselló, P. (1964). La conférence internationale de l'instruction publique et les problèmes concernant le personnel enseignant (Document pour l'Unesco, rédigé le 30 avril 1964). Genève : UNESCO-BIE.

- Saunier, P.-Y. (2013). *Transnational History. Theory and History*. Palgrave Macmillan.
- Sluga, G. (2013). *Internationalism in the age of nationalism*. Pennsylvania UP.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Ed.) (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. London & New York: Routledge.

About the Author

Rita Hofstetter

Rita.Hofstetter@unige.ch
University of Geneva, (UNIGE). Switzerland

Bernard Schneuwly

Bernard.Schneuwly@unige.ch
University of Geneva, (UNIGE). Switzerland

In Defence of Process Curriculum - Connecting the Irish Experience to International Contexts

Jones Irwin

1. Introduction

In 2019, for the first time in over twenty years, the Irish education system is focused on developing a new Primary Curriculum for children aged 4-12. This work, undertaken primarily by the Irish Curriculum Unit (NCCA) seeks to take account of international research in curriculum studies but of the singular history and specificity of the Irish context of education. With regard to the latter, we can note the overall dominance of the religious churches in being 'patrons' of schools, with 96% of Irish schools at primary level under a specific faith based ethos.

How in 2019 should the state curriculum unit explore the question of Curricular reform and change, given the specific constraints of the Irish education system. How can it learn from the theory and practice in the international scene. Since 2014, the author has been working in a dual role, both as a philosopher of education at university level but also as a curriculum developer with the curriculum unit. Some of our paradigm questions here have been;

Is there a philosophy of Irish education and curriculum?

Child-centred or teacher-centred or both?

What does a process curriculum mean?

Finally, what are the implications of this research and values-informed analysis for curriculum design, curriculum development and curriculum implementation?

In this paper, we would like to focus especially on the last two questions, allowing us as they do to explore the specific concept of 'process curriculum' as it has emerged in Ireland and internationally. The process curriculum model derives originally from Dewey's work but also links with more recent work by Stenhouse and Goodson, amongst others. One can also see its modelling in Freire's work on literacy education and curriculum (Freire 1996). This model stresses aims and values as fundamental and principles which become tested in practice, but de-emphasises objectives and outcomes based curriculum approaches. It emphasises a much greater connect between schools, curriculum development and university, allowing for a strong connect between daily practice in schools and current educational theory. It also foregrounds a more democratic, participatory model of curriculum. (Kelly 2013: 94ff).

In his advocacy of 'democratic schools' (Apple 2000), Michael Apple also calls for a different approach to curriculum development and practice. He indicates the crucial changes required in our approach to curriculum as follows:

- the power of (collective) local decision-making
- a curriculum that comes from below, rather than from above
- that responds more and more to the needs, histories, and cultures of oppressed people, of people of colour, and of poor people
- a more socially responsive pedagogy

Apple's analysis and critique highlights two central issues for us in the context of curriculum development in Ireland. 1. First, what is the process of curriculum development itself? This also raises the related question of how the model of curriculum development relates to the model of curriculum implementation. 2. How does this model of curriculum development embody the values of the curriculum as such? Both of these issues are very pressing in the contemporary Irish context. Apple's work has shown us a vision of education and curriculum which argues that it is possible to engage in a somewhat more radical vision for educational transformation is notable in, for example, Biesta's interview with the American arts educator John Baldacchino, 'Weak Subjects. On Art's Art of Forgetting - An Interview with John Baldacchino by Gert Biesta' (Biesta and Baldacchino 2018). The educational philosophy of Ivan Illich is invoked here and his warning 'not to counter schooling with another form of schooling' but rather that

'what we need at this stage is a shift which cannot offer an alternative but which seeks something totally different, almost unrelated to education as we know it' (Biesta and Baldacchino 2018: 143) [my emphasis]. For Baldacchino, 'education cannot be reduced to a teleological project'. 20 socially and educationally critical activities that 'solve real problems in real schools in real communities' (Apple 2000). A.V. Kelly had foregrounded the 'process' of curriculum, which he connected back to the work of Stenhouse and also of Dewey. For Stenhouse, we begin curriculum development by defining our 'value positions embodied in the curriculum specification' (Stenhouse 1970: 80; Kelly 2013:94), a clear set of principles which then allow us to build 'hypotheses concerning the effects [rather than] objectives' (Stenhouse 1970: 80).

2. Summary

The above setting of the problem leads us in this paper into the following questions with regard to curriculum development and especially with regard to the specific learning experiences in the Irish school situation.

Apple's analysis and critique highlights two central issues for us in the context of curriculum development in Ireland.

1. First, what is the process of curriculum development itself? This also raises the related question of how the model of curriculum development relates to the model of curriculum implementation.
2. How does this model of curriculum development embody the values of the curriculum as such? Both of these issues are very pressing in the contemporary Irish context. In this paper, we will explore how the values of the curriculum have been especially influenced by educational work in Rodolf Steiner and in Paulo Freire's respective philosophies and psychologies of education and pedagogy.

Apple's work has shown us a vision of education and curriculum which argues that it is possible to engage in socially and educationally critical activities that 'solve real problems in real schools in real communities' (Apple 2000). A.V. Kelly had foregrounded the 'process' of curriculum, which he connected back to the work of Stenhouse and also of Dewey. For Stenhouse, we begin curriculum development by defining our 'value positions embodied in the curriculum specification' (Stenhouse 1970: 80; Kelly 2013:94), a clear set of principles which then allow us to build 'hypotheses concerning the effects [rather than] objectives' (Stenhouse 1970: 80).

A somewhat more radical vision for educational transformation is notable in, for example, Biesta's interview with the American arts educator John Baldacchino, 'Weak Subjects. On Art's Art of Forgetting - An Interview with John Baldacchino by Gert Biesta' (Biesta and Baldacchino 2018). The educational philosophy of Ivan Illich is invoked here and his warning 'not to counter schooling with another form of schooling' but rather that 'what we need at this stage is a shift which cannot offer an alternative but which seeks something totally different, almost unrelated to education as we know it' (Biesta and Baldacchino 2018: 143) [my emphasis]. For Baldacchino, 'education cannot be reduced to a teleological project'. 20

3. Conclusions

Developing these questions with regard to curriculum and education, we want to argue for a somewhat more radical vision for educational transformation. This vision is notable in, for example, Biesta's interview with the American arts educator John Baldacchino, 'Weak Subjects. On Art's Art of Forgetting - An Interview with John Baldacchino by Gert Biesta' (Biesta and Baldacchino 2018). The educational philosophy of Ivan Illich is invoked here and his warning 'not to counter schooling with another form of schooling' but rather that 'what we need at this stage is a shift which cannot offer an alternative but which seeks something totally different, almost unrelated to education as we know it' (Biesta and Baldacchino 2018: 143) [my emphasis]. For Baldacchino, 'education cannot be reduced to a teleological project'.

But if education is not teleological (at least in any straightforward Aristotelian sense of the concept), then what can the meaning of a 'process curriculum' signify?

This question links with Goodson (whose work explicitly acknowledges the influence of Stenhouse) and with the critique of learning outcomes and an educational culture of 'learnification' which we see in Biesta and Priestley's work (a significant example is their critique of the Scottish Curriculum for Excellence [CFE] (Biesta And Priestley 2013a). For Goodson, we need as educators to critique strongly the model of 'curriculum as prescription' (CAP), which only serves to 'support the mystique that expertise and control reside within central governments, educational bureaucracies or the university community' (Goodson 2007: 14). This is an inspiring but also difficult educational challenge, how to bring about the connects between communities, teachers, schools and policy bodies (what Goodson calls the 'theory-building meeting ground' or 'middle ground theory' of this matrix

[Goodson 2004, 2007, 2014] or what Stenhouse called the 'story of action within a theory of context' [Stenhouse 1970]). What we need to avoid, as Goodson claims, is the 'disenfranchisement' of teachers and children/communities alike often under the guise of participation.

For Goodson, such an alienation is endemic to the type of curricular and education vision of 'Curriculum as prescription' (CAP). In an Irish context of education, we have seen similar critique put forward of the preformed curriculum, for example by Sugrue and Gleeson (Sugrue 2004a: Sugrue and Gleeson 2004; Gleeson 2004). Significantly, Goodson also warns us as educationalists against over-reacting to this curricular malaise and simply asserting teachers as autonomous. In distinction to the CAP narrative: A number of counter-narratives have sought to re-enter the practitioner's world and, explore research in this milieu; genres such as teacher's stories, 'reflective practice' and action research are examples of such a move back to action and practice. Nonetheless a survey of these genres reflects a common problem; in entering the teacher's practical world they have too often lost contact with the historical context of practice and with theoretical and disciplinary understanding generally. Thus, in trying to bring the teacher back into educational study they have had the paradoxical result of weakening the teacher's understanding of context, politics, patterns and theories (Goodson 2007: 25 ff.).

This is an insightful and balanced diagnostic from Goodson. But such difficulties are hardly insurmountable and continue to leave room for hope, inspiration and the possibility of good curricular and educational practice. Perhaps, to conclude, we can foreground some of the most searching questions articulated by another great stalwart of curricular studies, W. H. Schubert (Schubert 1993). Schubert describes them as 'haunting questions; at the same time, they are the most hopeful questions we can ask' (Schubert 1993: 115). It is perhaps also appropriate, in a discussion of philosophies of education and values of education, to end with some provocative questions rather than with any definitive answers.

- How can everyone play a key role?
- Do schools dare to change the social order?
- To centralize or to decentralize? - Who decides?
- Do national standards fit the needs and interests of people who live in local contexts?
- Fundamentally, how can genuine grass roots curriculum development become a reality under the auspices of centralized standards?

4. References

- Apple, M. (2001). *Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neoconservative Agendas: Interview with Michael Apple 1999*. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), pp. i-xxvi.
- Biesta, G & Priestley, M. (2013). *A Curriculum for the Twenty-First Century?* In Priestley, M. and Biesta, G. (eds.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*. London: Bloomsbury.
- Biesta, G. and Baldacchino, J. (2018) Weak Subjects. On art's art of forgetting – an interview with John Baldacchino by Gert Biesta' in Biesta, G., Naughton, C and Cole, D.R. (2018) [eds] *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education*.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.
- De Freitas, E. (2012). The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions. *Qualitative Inquiry*, 18(7), pp. 560-588.
- Goodson, I. (2004). Change Processes and Historical Periods: An International Perspective. In Sugrue, C. (ed.), *Curriculum and Ideology. Irish Experiences. International Perspectives* (pp. 19-34). Raheny: Liffey Press.
- Greene, M. & Griffiths, M. (2003). Feminism, Philosophy and Education: Imagining Public Spaces. In Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London: Bloomsbury.
- Kelly, A.V. (2013). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage.
- Noddings, N. & Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. In Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. and Standish, P. (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Parekh, B. (2005). *Rethinking Multiculturalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Sugrue, C. (ed.) (2004). *Curriculum and Ideology. Irish Experiences. International Perspectives*. Raheny: Liffey Press.
- Walsh, T. (2018). *Literature Review of the Introduction to the Primary School Curriculum*. Dublin: NCCA.

About the Author

Jones Irwin

drynam1971@gmail.com

Dublin City University. Ireland

page intentionally blank

Transition in curriculum policy relating to non-specialized subjects and new literacy in the era of digital capitalism in relation to Japanese Higher Education

Chiaki Ishida

1. Introduction

This presentation reviews transition in curriculum policy for non-specialized subjects, such as general education, the liberal arts, the core curriculum, remedial education, first-year experience, and career education, in the context of Japanese higher education. Through a review of the above, the presenter reports how many of these curricula cultivated a general literacy for critically reading the invisible social phenomena and how many of these subjects led students to the horizon of thought to deliver the 'yet to be thought (Bernstein, 1996)' in this new era of digital capitalism. In other words, the presenter measures the balance between a literacy that limits itself to mastering or acquiring certain skills or knowledge to follow the instructor's intention and a literacy enabling critical reading that can bring the opportunity to provide an 'alternative (Ibid)'. Pursuing this series of questions can shed light on how we can use university education as an apparatus to cultivate new literacy that cannot be replaced by artificial intelligence.

The reason why the presenter chose nonspecialized education is because, depending on the social situation, it has been historically vulnerable and become a target of reformation (Ishida, 2020). Turning that around, in nonspecialized education's content, the presenter believes that portions of reformation or the distance between the university and society in that era tend to appear, instead of fields comparatively restrained by academic discipline (Ibid). Additionally, non-specialized curricula's dismantling and reformation overlap myriad discussions about the function of the university itself, especially as the apparatus of a "medium" to transmit proper behavior and establish a sophisticated disposition (Ibid).

In Japan, during its modernization, the Western style of education was imported in several phases. The first university in Japan was founded in 1877 (Tokyo University) nine years after the Meiji Restoration, adopting the German concept of *Bildung* in reference to the idea of an educated person. *Bildung* was translated into Japanese as *kyōuyō*. After WWII, the notion of general education (*ippankyōyō*) was imported from the United States, and the Japanese university came to be influenced by the American concept of education.

It is no exaggeration to say that the interpretation of literacy has always been affected by the properties of tools and media. The presenter shows what curricula have been that correspond to changes in the communication environment changes and how literacy in the broad sense and the narrower sense of information literacy have changed historically point of view. The presenter places a special focus on how technology has shaken the inflexible structure of Japanese higher education.

This presentation uses the following resources.

1. Reports of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) from 1945 to the present. The report "Grand Design for Higher Education toward 2040" by the Central Education Council in particular provided vital information.
2. Academic discussions of university reforms, especially in relation to non-specialized curriculum that referred to ideas of literacy, competency, and skill, especially in the context of the idea of Society 5.0.
3. Data from university homepages stating curricular policies and providing examples of embodied practices.

In qualitative analyses of the resources above, the presenter clarifies the discrepancies among government policy, academic discussion, and the actual practice of instruction in universities. Qualitative analysis enabled

the presenter to consider how the meaning of literacy has changed under the logic of digital capitalism and how Japanese higher education has worked to domesticate it.

2. Summary

The presenter examines the peculiar state of the Japanese university in reference to the following points. First, the social environment leading to increased numbers of universities and increased numbers of students is shown using demographic data, which are examined using the famous Martin Trow Model. The results of this indicate that Japanese universities were elite institutions until around 1965, that is, under 15% of 18-year-olds entered university. This was followed by massification from about 1965 to 2008, in which 15-50% of 18-year-olds entered university. Currently, Japan has reached universal access, with over 50% of 18-year-olds entering university.

Second, in parallel with the process of social change provoked by technology, the introduction and content of the information subject is reviewed. In Japan, the second deregulation of communication channels was done by the revised Public Telecommunication Law in 1982. Through this deregulation, data communication among companies were liberalized and the government was not able to restrict the joint use of telecommunication lines between companies (Fukuda, 1996, p. 89). In this social change, the discussion that evaluated informatization from the viewpoint of expanding individual free communication and forming a new network was promoted (Yoshida, 2000, p. 25). The report of the Ad Hoc Council on Education (1985-1987) produced a characterization of information literacy, which was regarded by the council as a basic individual ability equivalent to the traditional understanding of Japanese literacy, *yomi-kaki-soroban* (reading-writing-calculation). The expression used for information literacy became *jyōhō katuyō ryoku* in 1986, which was defined as follows.

The basic individual ability (disposition) to select and utilize information or informational means on one's own initiative.

However, in this era (mid-1980s), the provision of infrastructure was promoted one-sidedly based on technological and economical orientations rather than building the network in the living world (Nishigaki, 2003, p. 18). Also, because mainframe computers applied a centralized structure, the discussion of information society was centered on mass communication

theory and computer management society, which argued how TV, radios, and PCs in the workplace influenced industrialized society (Ibid). After the internet became a common feature of our daily life (beginning in 1992), the situation changed in a several-phase process. For instance, the Japanese government advocated a digitization of education and a computerization of the school to be reached by 2000. In 2003, the course guidelines for high school stipulated three compulsory general subjects, *jyōhō A* (information A), *jyōhō B* (information B), and *jyōhō C* (information C), and it revised and unified two subjects entitled *jyōhō no kagaku* (information study with a scientific approach) and *shakai to jyōhō* (information study for a participating community). A development of the curriculum to nurture an advanced information literacy through information-related education has been consistent throughout these revisions. Thus, the objectives of information-related education that developed after 2000 are not limited to mere mastery of machine operation but relate to the utilization of information and communication technology (ICT) in relation to other advanced learning activities.

The changes made in high school education also affected university education. From the late 2000s, subjects that related to the utilization of ICT increased in non-specialized university subjects. Many ICT-conscious subjects that appeared in the 2000s showed the feature of cultivating new concepts of ability, including generic skills and competencies listed by international organizations like OECD. The ICT-conscious curriculum seems to require a certain kind of information literacy, which was directly linked to innovation that produced economic profit, but it remained somewhat distant from the actual need. The greater the assiduity with which curriculum reformation was pursued (especially in the 1990s), the worse the situation became. Meanwhile, economic power, measured as productivity (GDP per capita), for instance, continued to descend after Japan's economic bubble burst (from about 1991 to 1992). Likewise, social disparities widened, and a general fear of unstable employment grew, with the percentage of non-regular employment surpassing 30%. Therefore, third, the presenter investigates the academic controversy of how government-led curriculum policy has deviated from responsiveness to the real situation. This is supported by discussion of the connection between the university and the Japanese labor market. Here, the presenter refers to the custom of the simultaneous recruiting of new graduates, termed the J-mode and how this custom is part of the peculiar cultural foundation that is absent from Western and other societies, such as the tacit understanding between industrial world and academic world in spite of the absence of a direct relationship.

Finally, the presenter reviews the report “Grand Design for Higher Education toward 2040” issued by Central Education Council in 2018. While reviewing this report, the presenter checks to what extent the concept of the government report was instilled in the management of each university. To explore this, the presenter uses several online resource.

Historically, university education has been guaranteed academic freedom under Article 23 of the Constitution of Japan. Therefore, university can distance itself from political imperatives. With reference to the government report on higher education in the last 20 years, we find many ways in which the government has intervened in university education. Career education, which was introduced in 2008, and entrepreneurship education are symbolic curricula in the field of non-specialized education that are intended to carry out government policy. In the review of the curriculum, the presenter considers the counter-hegemonic movements in the field of university education. The presenter seeks the differences in both government-mandated curricula and counter-hegemonic movements incorporate ideas of literacy as an aim in university education.

3. Conclusions

In this presentation, the relationship between the historical background that led to the development of the Japanese university and the transition between the reformation of non-specialized curricula is examined. Many current Japanese universities were only created after WWII, meaning that the state of affairs in the academy is quite different from that of European and American universities, some of which have existed from the Middle Ages, and many of which date from the Enlightenment. This historical and social difference has naturally affected the understanding of stakeholders regarding what kinds of literacy should be fostered in university education. Because Japanese imperial universities were founded in the Meiji Era to produce elites who would contribute to the Japanese Empire, the Japanese educational system has always been more vulnerable to government influence and the demands of the business community than the Western one. After WWII, academic independence was strengthened, but when the modern system began to come under question due to the impact of ICT, which promoted a decentralized communication and expanded freedoms, the uniqueness of university as a social actor is became eroded under the guise of rethinking a rigid system. Additionally, historically, the identity of the Japanese university has not been sufficiently established, but the ways in which university builds its relationship with various social actors should

be more closely discussed, as academic independence does not imply isolation from society.

The FANG (Facebook, Apple, Amazon, and Google) companies have gradually shifted their recruitment policies away from the requirement of undergraduate diploma, which indicates that the importance of the university for larger companies is fading in for cutting-edge companies with global reach. Even leaving this aside, the Japanese university system continues to have unique problems. This uniqueness can be seen in data that show that Japanese universities do not attract people who are motivated to continue in education, as the enrollment rate for people over 25 years old is 2.5%, which is the second rank from the bottom among OECD countries. This peculiar environment may create the understanding that university education should be considered an extension of secondary education, conducted under administrative control. In any case, the uncritical attitude that simply imports methods from other countries must be reconsidered though in its details, as the syllabus, semester system, class evaluations, and faculty development (Amano, 2003), which are already in use in most Japanese universities.

Within the decade, the requirement to show visible learning outcomes is growing over the short term. Needless to say, reform that only promotes homogeneity may be an obstacle to innovation. Whether the Japanese university can adopt a curriculum to cultivate literacy to critically read invisible social phenomena and educate students on the horizon of thought delivering the 'yet to be thought (Bernstein, Ibid)' depends on a rethinking of academic practices that respond to power relationships in the global political economy in an age in which the university appears to have abandoned its role as a safety valve to secure social status.

Cases where the acceptance and relativization of government policies can be realized in an exquisite balance will be introduced them in the final part, together with the results of qualitative analysis.

4. References

- Amano, I. (2003). *Nihon no kōtō kyōiku shisutemu* (Japanese Higher Education System). Tokyo: Tokyo University Press.
- Amano, I. (2016). *Shinsei daigaku no tanjyō*: Taishū kōtō kyōiku e no michi (The birth of a new university: Road to mass higher education). Nagoya: The university of Nagoya Press.

- Amano, I. (2019). *Shinsei daigaku no jidai: Nihonteki kōtō kyōikuzō no mosaku* (Seeking out Japanese Type of Higher Education). Nagoya: The university of Nagoya Press.
- Arimoto, A. (eds), (2003). *Daigaku no caricuramu kaikaku* (University Curriculum Reforms). Tokyo: Tamagawa University Press.
- Bernstein, B. (1996). *Kyōiku no shakaigaku riron* (Pedagogy, Symbolic Control and Identity). Tokyo: Hōsei University Press.
- Hirota, T. (2019). *Daigaku ron wo kumi kaeru* (Reassembling the theory of University). Nagoya: The university of Nagoya Press.
- Ishida, C. (2020). New Ability Invigorated by ICT and Changing Hegemony in Bringing Up Educated Humans: A Historical Reflection. *Special Issue (2): Espacio, tiempo y educación*
- Kinmonth, E.H. (1995). *Risshin shusse no Shakaishi -Samurai kara sararīman he* (The Self-Made Man I Meiji Japanese Thought), Tokyo: Tamagawa University Press.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (from 1945 to 2018). *Government Reports*. Retrieved from <https://www.mext.go.jp>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2018). *The report "Grand Design for Higher Education toward 2040*. Retrieved from <https://www.mext.go.jp> .
- Mizukoshi, T. & Kubota, K. (2008). *ICT Kyōiku no dezain* (Design of ICT education). Tokyo: Nihon Bunkyo Printing.
- Rubinger, R. (2008). *Nihonjin no Riterashī 1600-1900 nen* (Popular Literacy in Early Modern Japan 1600-1900). Tokyo: Kashiwa Shobō.
- Sakamoto, T. (eds), (2012). *Kyōiku Kōgaku toha donna gakumon ka* (What is Educational Technology). Kyoto: Minerva Publishing.

About the Author

Chiaki Ishida

ishida.chiaki@ocha.ac.jp

*Center for Institutional Research, Educational Development, and Learning
Support, Ochanomizu University. Japan*

page intentionally blank

Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento

Glòria Jové & Meritxell Simon-Martin

1. Introducción

Tal y como se explica en el “call for papers” de esta conferencia, la internacionalización de las prácticas educativas a lo largo del siglo XX ha tenido una repercusión sin precedentes en términos de diálogos transnacionales respecto a políticas educativas, planes de estudio, pedagogía, y formación de maestros, entre otros. En esta ponencia nos gustaría contribuir a esta discusión sobre las transferencias en materia educativa a partir de nuestro proyecto de *action-research*, que desarrollamos en el marco del programa Marie Curie. Nuestro objetivo es contribuir al eje “Creación de nuevos circuitos de transferencia, intercambio y formación de personal investigador y científico” ilustrando el potencial que tiene la extrapolación de un fenómeno educativo del siglo XIX a las aulas del siglo XXI, es decir, el trabajo interdisciplinar, en este caso, a partir de la historia de la educación y de la formación de maestros, como transformador del conocimiento.

De este modo, esta ponencia mostrará cómo se puede transformar un fenómeno educativo epistolar del siglo XIX en una propuesta metodológica docente para favorecer la construcción dialógica y colectiva del conocimiento entre estudiantes en el contexto universitario actual y entre alumnos de primaria de la escuela del siglo XXI. En esta ponencia presentaremos el taller epistolar que hemos realizado con estudiantes de

grado en Educación Primaria en la Universidad de Lleida, y con alumnos de primaria de la escuela pública Lluís Castells en Riudaura (Girona). El taller con los estudiantes de grado tiene dos etapas: (1) la escritura de cartas entre compañeros de clase, donde los estudiantes abordan aspectos del contenido de la asignatura "Atención a la diversidad" que les hayan interpelado en relación con sus vivencias, experiencias y conocimientos que han vivido en distintos contextos de aprendizaje; y (2) la lectura, transcripción y análisis de la muestra de un diálogo epistolar entre sujetos históricos del siglo XIX. Paralelamente, antes de la segunda etapa, los estudiantes de grado, en el marco de la asignatura "Atención a la diversidad", se intercambian cartas con alumnos de primaria de la escuela Lluís Castells, compartiendo los aprendizajes realizados en el marco curricular. El taller, que se extiende durante un semestre, culmina con una reflexión sobre la construcción intersubjetiva y cooperativa del conocimiento y de la carta como vehículo que la propicia (a partir de la comparación, por un lado, de los diálogos epistolares de los estudiantes/alumnos y, por otro lado, del ejemplo de diálogo entre sujetos históricos del siglo XIX). Esta primera edición de este taller nos ilustra como los estudiantes de grado son capaces de producir conocimiento pedagógico a raíz de esta interacción epistolar multilateral a la vez que los alumnos de primaria son capaces de construir aprendizajes a partir del propio diálogo epistolar generado. En ambos casos, la carta propicia que el estudiante/alumno se sitúe en el epicentro del proceso de aprendizaje y se tomen decisiones curriculares y formativas en función del este diálogo epistolar.

2. Historia de la Educación

A lo largo de su vida, la pintora inglesa Barbara Leigh Smith Bodichon (1827-1891) intercambió cientos de cartas con familiares, amigos, conocidos y personalidades públicas. Las cartas que nos han llegado hasta hoy (más de 2500 manuscritos conservados en 19 archivos británicos y norteamericanos) atestiguan del valor de la correspondencia personal más allá de su función comunicativa. Entendidos como fuentes de educación en el sentido del término filosófico alemán *Bildung* (formación personal a lo largo de la vida), los intercambios epistolares sirvieron como plataformas dialógicas de adquisición e intercambio de saberes, el ejercicio del pensamiento crítico, la práctica de la dialéctica, la articulación de la subjetividad, y la negociación de la autonomía personal; en definitiva, como tribuna que fomentó la formación de la individualidad. En este proceso de articulación de su identidad femenina, Bodichon construyó, en colaboración con los

destinatarios de sus cartas, un conocimiento feminista que se materializó en diversas campañas a favor de los derechos de las mujeres: a favor de un mejor acceso a la educación y al mercado laboral, a favor de una modificación del código civil que permitiera a las mujeres casadas tener una personalidad legal independiente de la de sus maridos, a favor de una reforma de la ley del divorcio y de la custodia de los hijos, y a favor del sufragio femenino, entre otras campañas.

A título de ejemplo, el 1847 Barbara y sus amigas Anna Mary Howitt y Bessie Parkes intercambiaron una serie de cartas a raíz de la publicación del último poema de Alfred Tennyson: *The Princess* (se han conservado 6 cartas, pero el dialogo epistolar fragmentado sugiere que se intercambiaron otras). Se trata de un poema narrativo que explica la historia de una princesa, Ida, a la que comprometen a casarse con un príncipe. Desafiando a su familia, Ida decide, en vez de casarse, fundar una universidad para mujeres. Con la ayuda de dos amigos, el príncipe (disfrazado de mujer) consigue entrar en el edificio de la universidad, pero los tres chicos son descubiertos y, en la lucha por conseguir llevarse a la princesa, son heridos. Las estudiantes de la universidad los curan y, finalmente, Ida decide irse con el príncipe.

La primera carta de la que se tiene constancia fecha del 26 de diciembre de 1847, en la que Anna Mary escribe a Barbara:

Tengo ganas de que llegue el nuevo poema de Tennyson. Me gustaría que llegara esta semana y a la vez no quiero porque no podría resistirme a leerlo y tengo tantas otras cosas que me he propuesto hacer (Columbia University, Butler Library, Leonore Beaky, Letters of Anna Mary to Barbara, letter 4)

Anna Mary lee el libro y, tres días después, el 29 de diciembre, vuelve a escribir a Barbara para recomendarle el libro y compartir con ella sus impresiones:

Hemos leído el nuevo poema de Tennyson 'The Princess' y estamos encantados. Me gustaría que lo pudieras conseguir, que lo leyeras y que me dieras tu opinión. Creo que le tendría que gustar a todas las mujeres. En cuanto a la conclusión del poema, es preciosa y noble. ... Es un poema sobre la educación de las mujeres, los derechos de les mujeres, la verdadera humanidad de las mujeres y creemos que es noble y verdadero (Columbia University, Butler Library, Leonore Beaky, Letters of Anna Mary to Barbara, letter 5).

El mismo 29 de diciembre, su otra amiga, Bessie, escribe a Barbara una carta lamentándose de no poder comprar una copia del poema:

Todavía no he leído el poema 'The Princess' porque el año pasado me compré más libros de los que debía y he empezado éste con el propósito de contenerme; así que he decidido no comprármelo por ahora (London Metropolitan University, Women's Library, Paparas of Barbara McCrimmon related to Barbara Bodichon, 7BMC/F16).

Unos días más tarde, Bessie vuelve a escribir otra carta a Barbara diciéndole:

He leído Tennyson. Mi madre me lo dio. ¿Como puedo enviártelo? La crítica que hace Anna Mary es excelente. Es verdad que es una mezcla de aspiraciones modernas y de comportamientos caballerosos y es por lo que no será demasiado criticado, pero es un sueño precioso y estoy segura de que te gustará. Ida es a la vez tan audaz y tan silenciosa y majestuosa. Representa el ideal de mujer. El poema es, como dice Anna Mary, "noble y verdadero". Creo que me casaría con el príncipe si existiera una persona así. Estaría incluso a la altura de tu ideal romántico (Cambridge University, Girton College Archives, Girton College Personal Papers (GCPP) Bessie 5/19)

En esta segunda carta que Bessie envía a Barbara descubrimos que Bessie sabe que Anna Mary ha leído el poema y también sabe qué opinión le merece. Lo que no sabemos es si Anna Mary, además de escribir a Barbara, también compartió su opinión sobre el poema con Bessie directamente, o si fue Barbaren la que le escribió una carta a Bessie hablándole sobre la opinión de Anna Mary o si le reenvió a Bessie la carta que había recibido de Anna Mary. El caso es que Bessie tiene constancia de la opinión de Anna Mary y que las tres amigas están al corriente de lo que dice y piensa cada una.

A finales de enero Bessie escribe una tercera carta a Barbara y concluye:

No encuentras nada absurdo en Ida. Yo en cambio, aunque encontré que era una persona magnífica, estoy de acuerdo con la moralidad de Tennyson. Creo que Ida deja de lado las leyes de Dios cuando intenta poner remedio a la maldad social. Admiro profundamente a Ida por su entusiasmo a favor de las mujeres, pero comete el error de irse al otro extremo y poner a los hombres en una situación inferior en vez de igual a las mujeres. Estoy completamente convencida, como seguro que tú también lo estas, de que el matrimonio o algún tipo de unión entre hombres y mujeres es nuestro destino. Sería una locura negarlo. Tiene que haber una continuación de la especie humana. El objetivo no es prohibir el matrimonio cuando se habla de mejorar la educación y la legislación sino de hacerlo más noble y digno, y una fuente de alegría para las dos partes. Y a mí me da la impresión de que Ida se olvida de eso (GCPP Bessie 5/20)

Lo que esta conversación epistolar fragmentada nos sugiere es que los intercambios epistolares permitieron a Anna Mary, Barbara y Bessie compartir conocimiento y ejercer su pensamiento crítico: les permitió (1) estar al corriente de una nueva publicación, el poema *The Princess*, (2) recomendarse la lectura, (3) obtener una copia del ejemplar en el caso de que fuera necesario, y (4) desarrollar sus opiniones. El ejercicio del pensamiento crítico funcionó de la siguiente manera: la conversación epistolar se inició verbalizando las primeras impresiones y formulando preguntas directas dirigidas a la destinataria. Estas primeras impresiones y preguntas incitaron a la reflexión y a la articulación del pensamiento de la destinataria, que, en su carta-respuesta, contrastó puntos de vista y ofreció feedback. Siguiendo el código epistolar de reciprocidad, se crearon así reacciones en cadena, potencialmente infinitas. En esta cadena de intercambios de impresiones, el gesto de expresar sus ideas y de recibir el feedback de cada una, permitió a estas tres amigas desarrollar su propia opinión sobre el poema y, a través de esta opinión, de perfilar e individualizar su subjetividad.

En línea con la idea de Bildung de interacción social formativa como medio para forjar la individualidad, estos fragmentos epistolares ilustran la idea de que interactuar con las perspectivas de los otros induce al aprendizaje: comunicarse implica adquirir la riqueza del otro; pero, utilizando la mimética reflexiva que Bildung requiere, esta interacción con el otro resulta en nuestra propia opinión personal y nuestro propio punto de vista. La fricción que emerge como resultado de contrastar las ideas de los otros conduce a definir cada vez con más precisión la individualidad de cada uno. En este caso, los intercambios de puntos de vista sobre *The Princess* ofrecieron a estas tres chicas la oportunidad de reflexionar sobre el contenido del poema, hecho que acabó activando una discusión sobre la educación de las mujeres, la legislación y el matrimonio.

En definitiva, estos fragmentos epistolares sugieren que, como instrumento educativo, el acto de escribir cartas y el gesto cotidiano de intercambiar correspondencia sirvió como un espacio donde las tres amigas adquirieron y compartieron conocimiento y ejercieron y desarrollaron su capacidad de crítica. Desafiando expectativas normativas de género, en sus cartas presentaron y desarrollaron su propia conceptualización de la feminidad y de la igualdad. En este sentido, las tres amigas ejercieron su autonomía, entendida como la actuación en armonía con uno mismo, una autonomía que pusieron en práctica con la fundación, 20 años después, de la primera universidad para mujeres de la historia de las Islas Británicas: Girton College, hoy parte de la Universidad de Cambridge.

A partir de este fenómeno educativo del siglo XIX, durante el curso académico 2018-2019 creamos un taller epistolar con el objetivo de diseñar una metodología docente que, como en el caso de Barbara y sus amigas, favoreciera la construcción dialógica y colectiva del conocimiento entre estudiantes de grado en Educación Primaria en la Universidad de Lleida, y entre alumnos de primaria de la escuela pública Lluís Catells en Riudaura.

3. Formación de maestros

Tal y como ya hemos comentado y en base al diálogo epistolar que desarrollaron en el siglo XIX Barbara Bodichon y sus amigas Anna Mary Howitt y Bessie Parkes, realizamos un taller epistolar con las estudiantes de grado de Educación Primaria, futuras maestras. El taller se desarrolló en dos etapas. Al inicio del curso académico se propuso a las estudiantes que se escribieran cartas entre ellas. Cada semana y una vez finalizada la sesión tenían que escribir una carta a una compañera para compartir lo que habían aprendido. Cada estudiante escribía una carta a una compañera y a la vez recibían una carta de otra compañera. Situamos a las estudiantes como emisoras y receptoras de cartas, y cada carta que escribían a una nueva compañera la escribían teniendo en cuenta la carta recibida. De este modo se establece un diálogo epistolar cruzado entre las estudiantes, donde se abordan aspectos del contenido de la materia "Atención a la diversidad" que les hayan interpelado en relación con las vivencias, las experiencias y los conocimientos que viven en los distintos contextos de aprendizaje. De forma simultánea las estudiantes de grado intercambian cartas con alumnos de primaria de la escuela Lluís Castells de Riudaura. Cada semana los alumnos de infantil y primaria escribían una carta a nuestras estudiantes, futuras maestras, para compartir lo que estaban aprendiendo, y ellas les contestaban haciendo referencia a sus aprendizajes. Estos aprendizajes tuvieron como punto de partida un contexto de aprendizaje común llevada a cabo, por parte de los estudiantes de grado y por parte de los alumnos de primaria: la proyección del video "Mapa mudo", de Valeriano López, en un espacio patrimonial (para los estudiantes de grado en Lleida, en la Seu Vella, y ara los alumnos de primaria en Riudaura, en la Iglesia local). De este modo, a partir de este mismo estímulo, los estudiantes pudieron articular, a través de las cartas, el intercambio de experiencias y aprendizajes.

A modo de ejemplo, los niños de infantil, cuando vieron la proyección del video se fijaron en una luz verde que provenía de los rosetones de

la iglesia donde éste se proyectaba y así lo compartieron con nuestras estudiantes. Ellas les contestaron:

Hemos leído vuestra carta...nosotros también nos hemos fijado con los colores no de los rosetones sino de la ropa tendida en la calle. Estamos trabajando un proyecto sobre la ropa y mirad en lo que nos hemos fijado, en los mensajes y letras que hay en las camisetas....

Los niños recibieron la carta y contestaron:

Gracias por darnos la idea de buscar letras en la ropa, hemos traído ropa de casa y hemos encontrado muchas letras y mensajes. Algunas también tienen números...Hemos salido a la calle a buscarlos.

Las estudiantes desarrollaron esta tarea y esta experiencia durante mes y medio sin tener ningún conocimiento de Barbara Bodichon. Cuando se hubieron intercambiado cartas durante unos meses, mostramos las cartas de Barbara Bodichon y sus amigas Anna Mary Howitt y Bessie Parkes, transcritas a mano con pluma y tinta y selladas con cera, y proseguimos a la lectura, transcripción y análisis de una muestra de diálogo epistolar entre estos sujetos históricos del siglo XIX. Fue en ese momento cuando las estudiantes se dieron cuenta de que habían estado desarrollando un intercambio de cartas similar a la que habían realizado hacia dos siglos otras mujeres. El taller, que se extendió durante un semestre, culminó con una reflexión sobre la construcción intersubjetiva y cooperativa del conocimiento y de la carta como vehículo que la propicia (a partir de la comparación, por un lado, de los diálogos epistolares de los estudiantes/alumnos y, por otro lado, del ejemplo de diálogo entre sujetos históricos del siglo XIX).

En última instancia, este trabajo interdisciplinar nos ilustró como los estudiantes de grado son capaces de producir conocimiento pedagógico a raíz de esta interacción epistolar multilateral y como los alumnos de primaria son capaces de concretar aprendizajes. En ambos casos, la carta propició que el estudiante/alumno se situara en el epicentro del proceso de aprendizaje y se tomaran decisiones curriculares y formativas en función del este diálogo epistolar. En definitiva, se construyó un aprendizaje dialógico y social del conocimiento muy próximo a los planteamientos de Vigotsky y la perspectiva sociocultural del aprendizaje.

4. Conclusión

En conclusión, el objetivo de nuestra aportación al eje “Creación de nuevos circuitos de transferencia, intercambio y formación de personal investigador y científico” consiste en reflexionar sobre el potencial que tiene llevar a cabo un proyecto de action-research en base a una triple transferencia de saberes, que, como explicamos a continuación, nosotras entendemos como ‘transversalidad’. En efecto, se trata de una triple transferencia de saberes (geográfica: de Inglaterra a Cataluña; temporal: del siglo XIX al XXI; y disciplinar: entre la historia de la educación y la formación de maestros) que no solo sintetiza conocimientos situados (la educación epistolar en la Inglaterra victoriana y la pedagogía curricular en la Cataluña del siglo XXI) sino que además *transforma* la producción del conocimiento. En efecto, nuestro taller representa un diálogo transversal que conecta materias, temporalidades, sentidos, y espacios del proceso de aprendizaje y propicia que se tomen decisiones curriculares y formativas en función de este diálogo epistolar.

Félix Guattari desarrolló la noción de transversalidad para abordar las relaciones entre pacientes y terapeutas, reemplazando la relación de transferencia propuesta por Freud. La transferencia es jerárquica y unitaria, ya que ocurre solo entre el terapeuta y su paciente, individualmente. Preocupado por el desarrollo de una terapia colectiva y no jerárquica, Guattari propuso la transversalidad como una forma de cruzar las relaciones entre las personas. Más tarde, este concepto se extendió al conocimiento, y algunos filósofos comenzaron a hablar sobre el conocimiento transversal, que cruza diferentes campos del conocimiento, sin identificarse necesariamente con solo uno de ellos (Gallo, 2000a). En definitiva, la transversalidad según Guattari conecta materias, temporalidades, sentidos, espacios, afectos. Como dice Deleuze (2002) “la transversalidad permite la transmisión de un rayo de luz entre dos universos tan diferentes como los mundos astronómicos”.

La transversalidad se interrelaciona con el planteamiento de rizoma que acotan Deleuze y Guattari (1995), en el que nos invitan a imaginar modos de pensamiento y de acción desde cualquier punto (que puede estar conectado con otro, y con otro, y con otro y que se entrelazan formando un todo). Según Gallo, la idea de transversalidad permite pensar en una producción de saberes y una circulación de éstos de forma libre, no jerárquica; productiva, promotora de encuentros, conjunciones, mezclas, mestizajes. La transversalidad es un tipo de tránsito por entre los entramados del rizoma, que permite interrelacionar e interconectar los saberes. Desde una perspectiva rizomática podemos señalar transversalidad entre las

diversas áreas del conocimiento, permitiendo conexiones inimaginables. Asumir la transversalidad es viajar a través del territorio del saber cómo las sinapsis lo hacen a través de las neuronas.

El paradigma rizomático-transversal nos ayuda a pensar el curriculum que desarrollamos (tanto en formación inicial de maestras como en la escuela en formación continua y con los niños) como un mapa, abierto, interconectado, desmontable, compuesto de diferentes líneas, susceptible de recibir modificaciones constantemente. Así, un curriculum-mapa permite transitar por conocimientos y saberes que buscan romper con cualquier generalización y homogenización, produciendo procesos de singularización de los aprendizajes (Munhoz, 2012). Gallo (2000b) plantea: ¿cómo pensar un curriculum transversal y rizomático? En nuestro caso mostramos una propuesta donde, inspirándonos en un fenómeno educativo epistolar del siglo XIX, el desarrollo del curriculum en formación inicial y continua de maestras se forja de forma transversal y rizomática, permitiendo la transferencia de saberes para el desarrollo curricular que se ha concretado en la escuela y en la universidad, siguiendo lo que Stenhouse apuntó en los años 60 en el marco de la action-research y del Humanities Curriculum Project: la gran interconexión existente entre el desarrollo profesional de las maestras y el desarrollo curricular que emerge en los contextos educativos.

5. Referencias:

- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos aires: Amorrortu.
- Gallo, S. (2000a). Disciplinariedade e transversalidade. In Candau, V.M (Ed.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 165-179). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gallo, S. (2000b). Conhecimento, transversalidade e currículo do livro. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In Alves, N, & Garcia, R.L. (Eds.), *O sentido da escola* (pp. 17- 40). Rio de Janeiro: DP&A.
- Munhoz, A. (2012). Práticas investigativas: experiencias nao escolarizadas. In Munhoz et al. (Eds.), *Diálogos na pedagogia - coletâneas* (pp. 11-26). Lajeado: Univates.

About the Author

Glòria Jové,
jovegloria@gmail.com
Universitat de Lleida. España

Meritxell Simon-Martin,
meritxellsimonmartin@gmail.com
Universidad de Roehampton. Reino Unido

Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Políticas Curriculares: un análisis crítico

Cristian Machado-Trujillo, Mariano González-Delgado & Manuel Ferraz Lorenzo

1. Introducción

La presente comunicación se centra en desarrollar una pequeña exploración crítica de la introducción y desarrollo del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro del currículum educativo. En los últimos años, el uso de las TIC como herramienta para producir procesos de innovación, mejora y modernización de los sistemas escolares se ha convertido en uno de los discursos más poderosos a la hora de justificar y promover nuevas políticas educativas a lo largo del mundo. Tanto a nivel local como supranacional, las TIC han ocupado un lugar destacado dentro de las agendas educativas de las diferentes naciones y los propios organismos internacionales: OCDE, UNESCO, Banco Mundial o la Unión Europea entre otros. Con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado o de vincular de una manera más directa los sistemas educativos con el crecimiento económico, las TIC han ido modificando las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos planteados en las políticas curriculares a nivel mundial. En cierta medida, el uso de las TIC ha vinculado, cada vez más, los modelos del currículum con la nueva gobernanza de carácter neoliberal en la educación de los Estados. En esta comunicación, desarrollaremos un pequeño análisis sobre su naturaleza y desarrollo. Para ello haremos un recorrido por los discursos y justificaciones que los diferentes organismos y actores implicados expusieron, y que

propiciaron el uso de estas herramientas y fomentaron un nuevo tipo de lógicas en los sistemas educativos.

La investigación que aquí exponemos es fruto en su mayoría de la consulta de fuentes primarias como la documentación de los diferentes programas educativos que se han analizado, así como informes, evaluaciones y demás documentos de organismos como la UNESCO. Todo ello complementado con el análisis de los debates fundamentales y la literatura existente. En el presente trabajo comenzaremos por indicar los antecedentes históricos de estos programas pioneros en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Explicaremos cómo la confluencia entre las propuestas de la Teoría de la Modernización y el Capital Humano, alineadas con los trabajos de D. Lerner y W. Schramm sobre el rol de los Medios de Comunicación de Masas, desembocaron a que organismos como la UNESCO recomendaran el uso de las TIC como herramienta idónea para el desarrollo económico de los países. A partir de aquí, presentaremos algunos de los interrogantes fundamentales que han despertado el uso de las TIC en las aulas, centrándonos más bien en las críticas que se han expuesto acerca de los principios con los que se ha justificado la introducción de diferentes tecnologías e innovaciones en el sistema educativo. Con ello, reflexionaremos sobre los diferentes intereses involucrados que se sitúan más allá de lo educativo, y la introducción de lógicas de mercado de carácter neoliberal que este tipo de herramientas promueven de forma subyacente, fruto de la influencia de coaliciones entre la industria tecnológica y los estados. Preguntas todas ellas de vital relevancia sobre las que debemos profundizar dado el escenario tecnológico y digital en el que nos encontramos, y de crucial importancia si pretendemos aprovechar el potencial de las TIC en educación, evitando que sean criterios técnicos y económicos los que marquen la pauta de las políticas educativas en materia de Tecnología Educativa.

2. Resumen

La popularización del uso de las TIC desde los años 60 como herramientas para la mejora educativa tiene su origen en dos argumentos que hoy día son centrales en los imaginarios colectivos: las TIC pueden producir una mejora e innovación en las escuelas, y que ayudan a estrechar los vínculos entre la educación y la creación de empleo. En cierta medida, el éxito de la introducción de las TIC en las escuelas está relacionada con las teorías del Capital Humano y su unión con las Teorías de la Modernización. En multitud de ocasiones, se ha señalado que una de las formas en que

los países en vías de desarrollo tienen para alcanzar mejores niveles de riqueza es a través de la inversión en educación. Pero no cualquier tipo de inversión. Para producir ese crecimiento de una manera más efectiva y eficaz, es necesario usar herramientas que fomenten la adquisición de conocimiento de una manera atractiva y rápida en el alumnado, y las TIC ocuparon ese espacio.

Las modernas raíces del uso de los TIC en las escuelas se suelen situar en tres frentes paralelos: la popularización de las tesis de Daniel Lerner (1958) sobre la Teoría de la Modernización y el uso de los Medios de Comunicación de Masas como factor clave para conseguir el desarrollo económico; los trabajos de Wilburn Schramm (1964) sobre el rol central que los Medios de Comunicación de Masas tienen en el desarrollo de los países a través de su implementación en los sistemas educativos; y la adquisición y dirección política que la UNESCO le otorgó a estas ideas como factor clave para la transformación social y la generalización de los valores occidentales dentro del contexto de la Guerra Fría.

De manera esencial, la UNESCO, bajo la dirección de los trabajos de Schramm y Lerner, comenzó a popularizar una serie de argumentos sobre el desarrollo y la educación. La forma más eficaz para conseguir que los países en vías de desarrollo creasen una economía moderna era a través del uso de los Medios de Comunicación de Masas dentro del sistema educativo. Ello se debía a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, se suponía que estas herramientas tenían la capacidad de hacer que los conocimientos se adquiriesen de forma más rápida y eficaz (trabajadores más cualificados, por tanto, mejor Capital Humano que produciría mayor desarrollo económico), y, por otro lado, la popularización de las TIC en las escuelas también estuvo relacionada con un problema de tipo infraestructural. Se hacía necesario escolarizar a millones de niños/as, para lo cual herramientas como la televisión, radio, máquinas de enseñar y los ordenadores podían allanar el camino acelerando el proceso y reduciendo costes.

De esta forma, en las diferentes reuniones que la UNESCO organizó en Bangkok, Tailandia, Santiago de Chile y París entre 1960 y 1962, se instó a los países en desarrollo a crear este tipo de programas (McAnany, 2012). Tales propuestas de política educativa no tardaron en comenzar a ponerse en práctica. Países como Italia, España, El Salvador, México, Colombia, Níger, Japón o la Samoa Americana crearon políticas curriculares en el que el uso de la TV o la radio educativa ocupaba un espacio importante de sus sistemas educativos (Schramm, Coombs, Kahnert & Lyle, 1967). Sin embargo, los problemas relativos a su uso comenzaron a aparecer pronto, cuestionando si las TIC funcionaban para tales propósitos. Los propios

académicos que gestionaron con la UNESCO la puesta en marcha de estas reformas curriculares, pronto observaron la complejidad de producir procesos de desarrollo y cambio dentro de los sistemas educativos (Mayo, Hornik & McAnany, 1976). Detectaron que el desarrollo económico podía depender de otras variables completamente distintas (inversión económica, estructura de los mercados laborales o redistribución de la riqueza) a la introducción de modificaciones en los sistemas educativos. La clave, por tanto, no estaba en el uso de las TIC en sí sino en objetivos políticos previos relacionados con la búsqueda de modelos de igualdad educativa y social (Carnoy, 1975).

De la misma forma, el desarrollo de este tipo de políticas curriculares tampoco tuvo presente la propia complejidad de las organizaciones escolares en sí mismas. En cierta medida, la UNESCO trató a las escuelas como si fuesen cajas negras y Larry Cuban (1986) indicó que estos programas apenas se habían llevado a la práctica en EEUU o en otros países. El problema estaba en que las organizaciones escolares estaban atravesadas por distintas ideologías educativas, existían conflictos, los profesores tenían metas diferentes o las comunidades podían ejercer presión para poner en marcha o no determinados programas. A pesar de ello, el uso de las TIC siguió proliferando como una de las grandes políticas educativas a desarrollar por los Organismos Internacionales y los propios estados nacionales. Un aspecto que se acrecentaría con la llegada de los *Personal Computers* (PC) a finales de los años 70, que dado la reducción en coste y tamaño que suponían respecto a los ordenadores tradicionales, abrió la posibilidad de sus aplicaciones educativas seriamente. Esta cuestión no se les escapó a las grandes compañías que vieron en las escuelas un infinito nicho de mercado.

A raíz de esto, la década de los años 80 supuso todo un boom tecnológico en los sistemas educativos, sucediéndose infinidad de programas estatales por todo el mundo (incluso en países en vías de desarrollo) que promovían la dotación de ordenadores, la formación de profesorado y la creación de software educativo (en muchas ocasiones también auspiciados por grandes empresas informáticas que en un inicio hicieron grandes donaciones para fomentar estos programas). Algunas de las primeras iniciativas las podemos situar en Reino Unido, EEUU, Canadá, Japón o Suecia, pero también en otros países como España, Francia, Chile y algunos países en vías de desarrollo. Infinidad de programas en los que se depositaron inusitadas expectativas para resolver los males educativos, pero que tuvieron frutos dispares que nunca respondieron a lo esperado. Exactamente el mismo relato que se desarrolló con los programas de radio, de televisión, y las máquinas de enseñar en las décadas anteriores.

3. Conclusiones

Si observamos la historia de la introducción de las TIC en el sistema educativo desde sus inicios hasta la actualidad, podríamos observar que se ha desarrollado en forma de “cycles of hype, hope and disappointment” (Selwyn, Nemorin, Bulfin & Johnson, 2018, p. 8). Esto es, a cada innovación, software y/o aplicación nueva, se le ha atribuido de forma extremadamente optimista la capacidad de transformar modelos educativos, mejorar estándares, o, en definitiva, se le ha otorgado el estatus de ser la panacea que va a resolver los problemas educativos. Rápidamente, esa esperanza se ve frustrada por el escaso impacto que produce esa innovación al toparse con la realidad educativa o porque ha aparecido otra tecnología o aplicación que ha vuelto a generar inusitadas expectativas... Ciclos que se han ido encadenando de forma ininterrumpida hasta nuestros días en función de la aparición de esta o aquella innovación tecnológica.

Dentro de esta ola tecnológica en la que se entremezclan diferentes intereses, podemos encontrarnos hoy día en la literatura existente ingentes cantidades de estudios, informes, y un sinfín de experiencias concretas de aplicación de las TIC en parcelas curriculares concretas, tratando de demostrar los beneficios de su uso. Esto lo explican bien Selwyn, *et al.*, que indican que los investigadores/as financiados por la industria han producido diligentemente informes y evaluaciones para convencernos de que todo es realmente impresionante (2018), aunque algunos de esos grandes informes y evaluaciones sobre la penetración y efectividad de las TIC son bastante difusos (véase por ejemplo el macroinforme elaborado por la OCDE en 2015). Todo ello, sin perder la vista del gran mercado que ha emergido detrás de toda esta tecnología educativa, por lo que debemos plantearnos también cómo se están ajustan las políticas educativas en torno a la industria y qué influencias y pactos tienen las grandes empresas con los gobiernos estatales en materia educativa (Williamson, Potter & Eynon, 2019). También nos puede ayudar en el análisis preguntas como las que ya hacía M. Apple en 1991 acerca de todo este progreso (o progresismo) tecnológico en educación: “¿Qué idea de progreso? ¿Para qué? Y, fundamentalmente, ¿a quién beneficia?” (p. 59), que nos pueden servir para detectar otro tipo de intereses involucrados que van más allá de lo estrictamente pedagógico. El propio Apple continúa afirmando que no podemos entender las TIC como un mero entramado de máquinas, sino que ellas llevan asociadas formas de pensamiento que son primordialmente técnicas, y bien es sabido que la educación tiene una naturaleza más compleja que no se puede abordar únicamente como un problema técnico. Como apuntábamos con anterioridad, el discurso

tecnológico encaja muy bien con dinámicas neoliberales, y coadyuvan a introducir lógicas de mercado en la escuela.

No podemos negar los beneficios, y la necesidad de caminar acorde a una realidad cada vez más centrada en las TIC, pero ello no debe significar asumir un enfoque ingenuo que no contemple los diferentes agentes e intereses involucrados en este fenómeno, y que trascienden lo educativo, entendiendo que los procesos de cambio escolar en general, y de construcción curricular en particular, requieren de una perspectiva más amplia que la técnica. Reducir las respuestas a este espectro supone también fomentar el auge de dinámicas acríticas, por lo que debemos superar la pobre calidad de los debates acerca de las tecnologías digitales en educación, comúnmente caracterizados por un optimismo infundado y la desinformación (Selwyn *et al*, 2018). Esto supondría evitar procesos de instrumentalización y subordinación de la educación a los intereses de las grandes industrias tecnológicas y organismos transnacionales, que se rigen más bien por criterios de eficiencia económica donde lo pedagógico es relegado a un segundo plano.

4. References

- Apple, M. (1991). The new technology: is it part of the solution or part of the problem in Education? *Computers in the schools*, 8, 59-82. DOI: 10.1300/J025v0801_07.
- Arnove, R. F. (1975). Sociopolitical Implications of Educational Television. *Journal of Communication*, 25(2): 144-156.
- Carnoy, M. (1975). The economic cost and status to educational television. *Economics*, 40(240): 370-384.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Lerner, D. (1958). *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. New York: Free Press.
- Mayo, J., R. Hornik, & E. McAnany. (1976). *Educational Reform with Television: The El Salvador Experience*. Palo Alto: Stanford University Press.
- McAnany, E. G. (2012). *Saving the World: A Brief History of Communication for Development and Social Change*. Urbana: University of Illinois Press.

- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264239555-en.
- Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development: The Role of Information in Developing Countries*. Palo Alto: Stanford University Press and UNESCO Press.
- Schramm, W., P. Coombs, F. Kahnert, & J. Lyle. (1967). *New Educational Media in Action: Case Studies for Planners*. 3 vols. Paris: UNESCO.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World. Global perspectives on Technology and Education*. New York: Routledge.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. (2018). *Everyday Schooling in the Digital Age. High School, High Tech?* London: Routledge.
- Williamson, B., Potter, J. & Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2). DOI: 10.1080/17439884.2019.1614953.

About the Author

Cristian Machado-Trujillo

cmachado@ull.edu.es
Universidad de La Laguna. España

Mariano González-Delgado

mgondel@ull.edu.es
Universidad de La Laguna. España

Manuel Ferraz Lorenzo

mferraz@ull.edu.es
Universidad de La Laguna. España

page intentionally blank

¿Influencers o maestros?: Políticas educativas desde la hiperrealidad

María Daniela Martín Hurtado & Andrés González Novoa

1. ¿De la educación para todos al todos y todo educa?

«El más insignificante jabón de tocador se ofrece como el fruto de la reflexión de todo un concilio de expertos inclinados durante meses sobre el terciopelo de tu piel». Esto lo escribió Baudrillard, analizando lo que él denominaba como histeria: el consumo; siendo justo esto lo que, según descripciones y análisis generacionales, ha caracterizado esta era tecnológica.

La democratización de los medios de comunicación ha significado mayor alcance y participación para la mitad de la población mundial—según el informe Internet Trends—, los usuarios, tanto lectores como creadores. Espacio multicultural, multi-lingüístico, multi-ideológico. Ha significado el desarrollo de la capacidad de decisión y discrecionalidad individual para ver y para consumir lo que cada persona quiere según «sus intereses». Muchos de estos aspectos son considerados valores estructurales de la educación, y sin embargo, hay una línea que delimita la práctica educativa de esta nueva expresión de comunicación.

Durante décadas se ha valorado la importancia que tienen los agentes y espacios educativos fuera del aula o de la institución. Cada obra de teatro que nos recuerda nuestro abanico emocional, cada propuesta de alfabetización que nace de ONGs, o cada programa televisivo que quiera introducir valores de respeto, de paciencia, de tolerancia a los

más pequeños de casa, tiene tanto valor como aquellos que respetando los currículos estatales, se desarrollan en la esfera académica. Y aun así son miles de personas las que todos los años entran a las aulas de las Facultades de Educación, satisfaciendo en potencia la exigencia que se genera públicamente de profesionales de la educación actualizados, apasionados, implicados y precarizados.

Las exigencias para mejores bases educativas son irrefutablemente necesarias, y más ante el claro concepto de crisis que ha ido colándose en los estudios sobre la educación. Una educación en crisis, tema de millones de entradas a los buscadores digitales. «El maestro» (titular de cualquier artículo de opinión), figura que hospedaba la cultura y el saber, cuyo deber es el introducir y potenciar el aprendizaje, parece ser ahora un administrador de calificaciones, criticado por su insensibilidad ante el alumnado, y por mantenerse apartado en su posición divinizada... (continuación del artículo). Dale like y comparte. Y ante esto, nuevas figuras que captan la atención y la confianza de las nuevas generaciones, reyes y reinas de las redes sociales: los influencers.

El término «influencia» se ha venido configurando, entonces, como un término red. Entretejidos a éste encontramos el sentimiento de idealidad, el deseo de reproducción, la creación de modelos de vida, la compra-venta de formas de hacer, de pensar, de ver el mundo. Es claro y reconocido que los influencers (instagramers, youtubers, twitteros...) se alzan como la nueva herramienta de marketing, sin embargo, esta influencia sobrepasa el mercado de masas y alcanza incluso las representaciones de viejas y nuevas "identidades". Coaches de salud; fitness gurus; expertos del Mindfulness; de la herbología y la medicina natural, se han adentrado en el mundo de la educación, han hecho y fijado su espacio.

Lipovetsky, G. (1986) habló sobre la nueva fase en la historia del individualismo occidental, dentro de una lógica a la que llamó «proceso de personalización», que no es otra cosa sino una nueva manera de organizar y orientar las sociedades. Aquí toma relevancia el jabón de Baudrillard que mencionamos al inicio, sobretodo desde la lupa educativa; y es que el proceso de personalización permite la fractura con el orden disciplinario-convencional y construye una sociedad basada en la información y en la estimulación de necesidades... el seductivo jabón, probado científicamente, adaptado a tí únicamente, se vuelve irresistible. Aprovecharse de esto ha generado un nuevo interés comercial, al que muchos llaman marketing de influencers, y con el que la educación, en su esfera más amplia, ha encontrado cabida.

El sueño de Comenio de la educación para todas y todos que inspiró el nacimiento de la UNESCO (1946); aquel giro copernicano que le dió el

moravo tras leer exiliado la teoría heliocéntrica, aquel paidocentrismo... se halla en este presente como en un cuadro de Goya, tornándose en narcicentrismo educativo. Las aspiraciones de una educación para la vida que se esbozaron en Nairobi (1975), Jomtien (1990) y en *La Educación encierra un Tesoro* (1996); tornar la vida cotidiana en un ámbito educativo, reestructurar los sistemas educativos alrededor del concepto de educación permanente y desarrollar lo educativo fuera de estos sistemas imaginando a la persona como agente activo de su propia educación, es decir, la construcción pedagógica de la ciudadanía democrática más allá del cumplimiento de las normas y del derecho al voto. Aquello de la participación; el pluralismo; la libertad; la justicia; el respeto; la tolerancia; la valentía cívica; la racionalidad comunicativa y la solidaridad se han diluido como memes bajo la lógica del neoliberalismo de tal modo que, la participación se confunde con hacer click aquí o allá, el pluralismo se difumina en nacionalismos y populismos, la libertad cotiza en bolsa, la justicia es adicta a las ideologías, la tolerancia deviene en indiferencia, la valentía cívica naufraga entre vandalismo y trolls internáuticos, la racionalidad comunicativa se evapora en libertinaje histriónico y la solidaridad se tropieza con aquella frase de Borges que decía que lo que pasa es lo que me pasa.

Las agencias trasnacionales travisten las políticas educativas en políticas draconianas, secuestran lo público en las redes del mercado, mutan lo pedagógico en marketing y enfrentan al Consejo de Europa a UNESCO con el propósito de desplazar del orden de prioridades las necesidades educativas de las personas y favorecer los intereses de capacitación, productividad y rentabilidad para la conformación de trabajadores mecanizados, tecnologizados y profundamente especializados. Una suerte de estrategia del caracol a la inversa; dismantelar la educación base y las culturas que permitían a las personas protagonizar procesos de perfeccionamiento y convertirlas en el público incondicional de la hiperrealidad.

Haber instalado a la escuela y a la educación en el desierto de la competitividad ha tornado las políticas educativas en una suerte de talent show donde prima el maquillaje y el photoshop, las instituciones educativas y las instituciones políticas encargadas de la educación salivan por estadísticas, clasificaciones, rankings... que las encumbren en esta especie de juegos del hambre que satisfacen los deseos del mercado de trabajo internacional.

La Educación ya no educa, ya no es educación, es formación, capacitación, entrenamiento, coaching, dogmatización... y todos los sinónimos que encontramos, no por casualidad, en cualquier diccionario, eso sí, online.

Los influencers; los coaches de salud; fitness gurús; expertos del Mindfulness; de la herbología y la medicina natural, los terraplanistas, los youtubers, los autoayudas y todos esos que se etiquetan con neologismos anglo-digitales, se sienten maestros; se saben maestros, el número de followers los legitima pedagógicamente y, claro, los profesionales de la educación resisten en sus aulas y se abrazan a los libros como fantasmas del pasado o se adaptan -no se integran, como distinguía Freire-, a lo nuevo. Hoy todos hablan sobre todo. Pero, ¿saben de lo que hablan?

2. Las políticas del entretenimiento y el profesorado influencer

Lo privado se funda en los objetivos y lo público en los procesos; esto significa que un hospital privado prima el número de pacientes atendidos y los beneficios obtenidos y que, el hospital público destina todos los recursos necesarios a salvar vidas. En lo educativo sucede exactamente igual; volvemos aunque sea por recordarlo, por la necesidad de seguir nombrando lo importante, al conflicto entre escuela comprensiva y sistema dual; al dilema equidad-calidad.

Las políticas educativas provenientes del Consenso de Washington y expresadas en informes como PISA, se traducen -en el caso español- en leyes como la LOMCE, que si leemos atentamente, encarnan el sueño neoliberal de privatizar y privatizar hasta la escuela pública derribar (Frago, 2001). ¿Desmantelamiento de la ciudadanía democrática? No solo el saqueo de recursos es la única táctica de guerra, la fagocitación del maestro como intelectual, como portador de esa cultura que entendía Freire como nuestra aportación a la naturaleza, como universalizador de lo que fuimos y somos. Ese maestro que lee y recita, que enseña el sacrificio que supone aprender, que disciplina en el estudio para que el alumnado tenga instrumental para participar de forma responsable en el mundo que le ha tocado vivir está fuera del currículo. Una colonización de las metodologías y de las tecnologías irrumpe en las aulas; el marketing sustituye a la pedagogía mediante didácticas predatorias y el maestro es exiliado un paso más allá del paidocentrismo hacia el clientelismo.

Es cierto que las teorías críticas de la educación hablaron de abrir la escuela y los sistemas educativos a la realidad, pero no de capitular ante ella. La cooperación público-privada, una de las grandes teorías para la transformación de las administraciones públicas consolida iniciativas en las que grandes empresas del entretenimiento, afín de educar a sus consumidores, no los del mañana, los de hoy mismo, en tiempo real

(Baudrillard, 2008), suministran generosamente tecnología y videojuegos para que secuestren al maestro que aterrado o aliviado, puede dedicarse a su función principal, la burocracia y la administración de calificaciones como sinónimo de gestión de recursos humanos. El maestro que resiste cae entre denuncias de familias cuya participación democrática viene animada por los rankings escolares, los resultados de las pruebas de acceso a las universidades, los índices de contratación de graduados, las redes sociales y el buen criterio que nunca falla a una madre o un padre. El maestro que pretende transmitir conocimientos adoctrina, aburre, es una víctima de la obsolescencia programada y, cosas de las políticas educativas llevadas a los reglamentos internos de las instituciones educativas, es invitado a una jubilación anticipada y a no volver bajo ningún concepto a las aulas. Su experiencia es una tradición que traiciona al progreso.

El nuevo magisterio, formado en metodologías y tecnologías, liberado de todos esos contenidos que conforman el concepto griego de *Paideia* o que, hasta hace poco, entendimos como humanismo, sin el peso de la memoria ni de la tradición, tampoco de las artes, ni de las letras y aun menos de la filosofía, liberado de tanto lastre, compite a ganar premios y condecoraciones para escribir un *curriculum vitae* que lo eleve como el nuevo héroe de la mitología innovadora. Pasa de educar a entretener; es un gamer, un gestor, un dinamizador, un coacher...

El futuro es del profesorado influencer, es sin duda el que puede representar con eficacia el papel que se espera en una escuela basada en el rendimiento, pero no en el rendimiento educativo, sino en el rendimiento económico que proviene de captar alumnado y saciar la demanda de trabajadores cualificados. Un profesorado que como los médicos respecto a las farmacéuticas, es seducido por los cantos de sirenas de las empresas de entretenimiento para adiestrar al alumnado en una lógica del consumo que, hace años, derribaron los hermanos Lehman al arrebatarse la necesidad al consumo y dejar al mismo en manos del instinto. Un retorno a la naturaleza más allá de lo que imaginó Rousseau en la cual el alumnado juega en la escuela no a aprender, sino a comprar; a desear. El currículo del consumidor es un algoritmo que adapta los contenidos como lo hacen los buscadores de internet, dando una falsa sensación de personalización, la otra cara de las políticas educativas de Ikea para profundizar en los procesos de uniformización (Bayly, 2004)

El profesorado del siglo XXI no estudia, transforma contenidos que pululan por Internet en productos audiovisuales, es un manual de instrucciones de aplicaciones didácticas para que el alumno esté entretenido las seis horas que es secuestrado cada día, es un administrativo que evalúa y se autoevalúa en aplicaciones que envían datos que luego se

transforman en gráficos y que terminan haciendo rankings, es un animador y un dinamizador, para que el alumnado se divierta en el aula y no sufra frustraciones, es un vigilante más de una sociedad disciplinaria (Foucault, 2009) cuya sublime función es mantener el orden ya no con la violencia, sino con los nuevos panópticos; las pantallas (Marzano, 2010).

3. Las políticas de la educación rizomáticas

Lo que resulta una amenaza puede ser una oportunidad. Los investigadores en educación no deben ignorar lo que se desarrolla en el ámbito informal; el lugar donde habitan la generación de «millennials». Aquellos que encuentran en las redes satisfacción a su curiosidad y a sus deseos; ya sea por el formato dinámico y audiovisual; para-activo y video-esférico (Nair, 2013), por su estructura rizomática (Deleuze y Guattari, 2015) o claro, no lo obviamos, por esa capacidad de idealizar la existencia con tácticas de photoshop o del streaming.

No se trata pues de negar ni de aceptar sino de dialogar con la hiperrealidad; el maestro debe ser un influencer que explore, como un nuevo Humboldt, las redes sociales; debe retornar a su activismo intelectual en el escenario donde se dan las condiciones para la comunicación transgeneracional. La globalización de las bases (Appadurai, 2007) entronca con la mirada rizomática (Deleuze y Guattari, 2015) en contra de esa estructura arbórea que mantiene, a los sistemas formales superiores, como celosos veladores de una academia monástica, incapaz de conectar los saberes en un diálogo fuera de los muros, penetrar en las redes para influenciar a los influenciados y a los propios influencers.

Las políticas de la educación rizomáticas son epistemologías de la resistencia frente a la banalización y los fakes que anegan la hiperrealidad (Baudrillard, 2008) y al mismo tiempo un desempolvar el trastero de Agamben y sacar de la buhardilla aquellos saberes anquilosados de forma monumental, como advertía el propio Foucault, y darles uso. Frente a la tecnificación y mercantilización de la educación, desde las demandas del mercado, descolonizar los espacios educativos explorando los espacios virtuales donde habitan todos esos seres que componen las estadísticas de la excelencia y del fracaso escolar; responder a cierta sociología de las ausencias (De Sousa Santos, 2006) mediante un magisterio que responda etimológicamente a su grandeza, protagonice debates y desenmascare posverdades, que conecte el aula y la escuela a las redes en una simbiosis rizomática que signifique una ampliación del escenario de participación de la ciudadanía en la defensa y vigilancia de la democracia (Roiz, 1998);

justamente donde la ciudadanía está siendo manipulada y controlada de forma obscena y sistemática.

¿Puede el profesorado desenmascarar los fakes? ¿Pueden las políticas educativas favorecer comunidades de conocimiento fundadas en diálogos de saberes? ¿Se podrá batir en singular duelo tanto al pacto tecnocientífico que legitima a la educación online y al mismo tiempo seducir a los likers con los cantos de sirena de las culturas? ¿Serán capaces las instituciones educativas y la pedagogía de no terminar fagocitadas por la hiperrealidad? ¿Será imaginable una pedagogía capaz de hipervincular ética y política? ¿Podemos construir comunidad ética y política en internet? ¿Serán posibles los sueños de Comenio de una educación en red para todas y todos en todo? Respondamos y hagamos más preguntas o imaginemos al magisterio del siglo XXI como los jabones de Baudrillard.

4. Referencias

- Ambler, J. S. (1997). Who Benefits from Educational Choice?. Some Evidence from Europe en Cohn, Elchanan (ed.), *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*, Oxford, Pergamon, pp. 353-379.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Baudrillard, J. (2008). *Pacto de la lucidez o la inteligencia del mal*. Madrid: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1996). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Deborg, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pretextos.
- De Santos Sousa, B. (2006): La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Viñao Frago, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza. Su aplicación en España (1996-1999). *Témpora*, 4, pp. 63-87.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal S.L.

- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Mandeville, B. de (1997). *La fábula de las abejas: Los vicios privados hacen la prosperidad pública*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España S.L.
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en internet y sus implicaciones éticas*. Barcelona: Tusquets editores.
- Moreno Moreno, P. (2010). *Las políticas educativas de la globalización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lanz, R. (1995). El vaciamiento massmediático del discurso político, *RELEA*, 0, pp. 192-209.
- Roiz, J. (1998). *La democracia vigilante*. Venezuela: CIPOST.

About the Author

María Daniela Martín Hurtado

alu0100999013@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

Andrés González Novoa

agonzaln@ull.edu.es

Universidad de La laguna. España

Patterns of differentiation in neoliberal reforms of education: conceptual and methodological aspects of refraction

Rain Mikser & Ivor Goodson

1. Introduction

The end of the Cold War and the demise of the Soviet bloc at the turn of the 1980s and 1990s has created a vision of the former socialist European countries and other former Soviet ally states as gradually transforming from the Soviet-style policies, mentalities and practices to the Western liberal democratic – that is, the neoliberal – ones. In spite of this apparently homogenising transformation, there's a persistent heterogeneity within these countries. The existence of this heterogeneity and its historical roots, including in the field of education, are not entirely unacknowledged (Cerych, 1999; Ekiert & Ziblatt, 2013). Nevertheless, the dominating and relatively undifferentiated representation of education and teachers in the former socialist countries is a 'culturally backward' context that gradually and painfully, and with a necessary help of foreign advisers, now passes a process of cultural globalisation, homogenisation and neoliberalisation (see the criticism of this representation by Mikser & Goodson, 2020; Tabulawa, 2003). Such a one-sided and superficial representation of a global political and economic unanimity *versus* local, indigenous, traditional and/or outdated policies, mentalities and practices is not limited to the former socialist countries alone, but is applied to other traditionally 'non-Western'

contexts as well, most noticeably so to the countries in Africa and Asia (Guthrie, 2015; Phan, 2014; Tabulawa, 2003).

To overcome such conceptually and contextually restricted representation of the transformation policies and practices, we argue for the application of new conceptual and methodological tools in education and social sciences, which would earnestly take into account that 'both pedagogy and culture are situated not only in space but also in time' (Schweisfurth, 2015, p. 645). Therefore, we will focus on the multi-level and reciprocal essence of the transformation process of global policies, mentalities and practices to particular regional, national and local contexts. There's a particular necessity for new concepts and methodologies for analysing such transformation processes in the borderline contexts' that can not be easily defined in more traditional binary terms such as the metaphorical categories of longitudes and latitudes (East/West, North/South). Estonia, which is the empirical context of our study, represents well such contexts which placement is complicated both in geographical and historical terms.

In our presentation, we will introduce the development and the application of the concept of *refraction* and its potential for explaining the heterogeneity of the ways in which globalising neoliberal educational reform initiatives are mediated and adapted in different socio-political and cultural contexts. Specifically, we will focus on the multi-level and reciprocal essence of the transformation process from specific, historically and geopolitically determined, indigenous contexts to the globalising, homogeneous policies and practices. We will argue that this process can be analysed by juxtaposing 'systemic narratives' (i.e. storylines of major social transformations, events and breaking points in a country or region under observation) and 'work life narratives' (i.e. individual actors' explanations of global or state-level reform initiatives). The juxtaposition can be synthesised and conceptualised under the umbrella concept of refraction that represents a non-dichotomous, historically and geographically sensitive concept for analysing the interplay between homogeneity and heterogeneity in the neoliberal stage of globalisation.

2. Summary

We propose a preliminary definition of refraction in social sciences and education. Relying on the previous research conducted by Goodson and his colleagues, we contend that refraction in social sciences marks the phenomenon of global discourses, models and initiatives being modified,

redirected and potentially transformed in different contexts of time and social space and in more personal zones (Goodson, 2010; Mikser & Goodson, 2018).

Etymologically, the concept of refraction is derived from physics, defined as the phenomenon in which a wave (e.g. light, sound or liquid) changes its direction when passing obliquely (i.e. at any angle other than perpendicular or parallel) from one transparent medium to another with different density (Considine & Kulik, 2008; Mikser & Goodson, 2018). A well-known example of the physical concept of refraction is a light ray changing direction when entering or leaving the water in a glass. This indicates that light does not travel in the same direction in different media.

There is a parallel between the physical and the metaphorical concepts of refraction. As the light ray that has initially emerged in one medium (e.g. air) changes its direction when entering another medium with different physical characteristics (e.g. glass and water are denser than air), so neoliberal reform initiatives that are received from the global medium change their direction when entering the media of different national and sub-national contexts. Initially following similar intentions and directions, the global reform initiatives finally end up moving in numerous unintended directions and sequences.

In terms of the methodology by which the phenomenon of refraction can be analysed, the clue for investigating its process is studying transformations from one social and cultural context, historical period or societal level to another (Goodson 2010). The methodology for that was developed across several research projects and was fully applied in the large-scale project, 'Professional Knowledge in Education and Health' ('Profknow'), undertaken in seven European countries from 2004 to 2008 and reported in 2010-2016 (Rudd & Goodson 2014).

The methodological approach that has been developed and applied in these projects can be broadly defined as a narrative approach – also defined as narrative inquiry or narrative research, since these terms are often used indistinguishably (Clandinin & Murphy, 2009). The juxtaposition of the systemic narratives and work life narratives lies at the heart of investigating refraction and constitutes a specific kind of narrative approach which presumes the seeking of particular types of narratives and the application of particular methodologies. Particularly valuable in the work of Braudel, one of the leaders of the Annales school, we find the idea of 'the multiplicity of temporalities and of the exceptional importance of the long term' (Braudel 1958/2009, p. 173). Braudel argues that most of the political history is strikingly preoccupied with investigating short-term events – which Braudel literally calls 'events'.

Besides these short-term events, however, human history is fulfilled with 'structures' of mental and physical phenomena 'that time can only slowly erode, one that goes on for a long time' (Braudel 1958/2009, p. 178). Continuities in these structures, often ignored and unnoticeable for political historians, but often critically influential, is what Braudel (*ibid*) calls the long term – *longue durée*.

Ekiert and Ziblatt (2013) have uncovered several 'paradoxes' of the post-communist experience which would necessitate analysis of the *longue durée*. Firstly, they refer to the fastness of the transition to democracy and market economy in most of these countries, despite the overwhelming pessimism that many scholars initially expressed in this regard. Secondly, despite similar goals and unprecedented international support for liberal outcomes, there emerged surprising divergence among traditional subregions within the former Soviet bloc, with East Central Europe (including the Baltic states) being most advanced and Central Asia most disadvantaged. Moreover, these authors note that significant subregional differences and country-specific trajectories kept persisting throughout the Soviet period. Ekiert and Ziblatt (*ibid*) emphasise the causal importance of the diverse pre-communist legacies among these countries. Their own analysis is not an empirical one, is narrowed to the period from 19th century onwards and does not concern education specifically. However, they importantly emphasise the methodological challenge to 'investigate empirically situations in which historical continuities are interspaced with deep discontinuities that remake not only political and economic institutions but also the territorial and ethnic composition of specific countries' (Ekiert & Ziblatt, 2013, p. 102).

The lesson from Braudel for our context is that whereas from the longer historical perspective, the Soviet occupation altogether and the major turning points within it (e.g. the Khrushchev's thaw, the Gorbachev's perestroika in 1985, the dissolving of the Soviet Union in 1991 and the liberation of the nations of the Soviet bloc) can be considered as short-term 'events', albeit traumatic ones (Röuk et al, 2018), there also exist long-term continuities that enabled the nations in the Soviet bloc and their individuals to alleviate, to reconfigure and sometimes to reject oppressive state policies. The two-level narrative approach (i.e. systemic and work life narratives) that we propose is therefore, on one hand, historical. It aims at understanding the mechanisms and trajectories that enabled nations and individuals to refract the (often averse) policies of the past. On the other hand, it is directed to the future in conjecturing that largely similar mechanisms and trajectories, systemic as well as individual, at least partly explain and forecast refraction of the current globalising policies.

3. Conclusions

We have argued that neoliberalism provides globalisation along with heterogeneity, and that the expansion of globalisation is a complex process of transformation across different socio-political contexts, historical periods and societal levels. Our empirical study was conducted in the context of Estonia – a former socialist European country that forms a ‘borderline context’ in the sense of not being adequately definable in traditional binary terms (e.g. East/West). Our study included a thorough compilation of the systemic narrative of Estonia, basing on written historical material, and a conduction of life history interviews with Estonian schoolteachers who had teaching experience both in the late Soviet period (before 1991) and after that. Our analysis demonstrated that the both types of narratives included essential components from the nations’ distant past as well as resistant attitudes and mentalities inherited from the recent past, i.e from the period of the Soviet domination. Our study also demonstrated the necessity of a long-term analysis (in the Braudel’s sense) of a regions’ and nations’ systemic narratives as well as their individuals’ work life narratives. Altogether, our study revealed the inadequacy of the vision of education and teachers in the former socialist European countries as holders of a culturally backward, totalitarian ideology and value system, lacking the ability for individual decision-making, responsibility, tolerance and respect for diversity, expecting top-down directions, having a fragmented understanding of curriculum and preferring outdated teaching practices and student-teacher relations (see a more thorough criticism of such vision in Mikser & Goodson, 2020).

At the conceptual level, we can see how the process of refraction operates both in terms of temporal as well as spatial reconfiguration of the globalising policies. *Two dimensions* of refraction aim at highlight depth of the process both in terms of time and space. At the *vertical dimension* that concerns the chronology of the systemic narrative (including the national narrative), we can notice that no major social transformation, event or breaking point in a nation’s or region’s history passes without leaving a significant trace to narratives of the nations and its individual members. (And here it lies one of the values of Estonia as an example, since it has survived so many different dominions). At the *horizontal dimension*, we can observe the uniqueness of each level (i.e. national, local, individual), but also the uniqueness of each unit at any particular level – the ‘unit here referring to a single nation (e.g. Estonians, Latvians or Lithuanians), local municipality, or so forth to an individual actor.

The interplay between the vertical and horizontal dimensions can be seen by the example of Estonia, which has been continuously occupied throughout 700 years from the early 13th to early 20th century and therefore all through that time formally considered as a part of some wider entity (indeed at times considered not as a nation at all). However, this long-standing status has not made Estonian teachers more easily manipulable by the external policy initiatives, but on the contrary, has provided them with more diverse and more unanticipated armoury for resisting the reforms.

An important step forward is to recognise the necessity, and indeed the opportunity, to investigate regularities in this heterogeneity. We propose the concept of refraction and the specific methodological approach of narrative investigation to deal with this complexity. Whereas the cross-national and cross-temporal variations have largely been recognised and at times also rather extensively analysed, the refraction of the neoliberal educational reform initiatives through different levels of mediation appears to be less systematically analysed so far, and it therefore needs particular attention. The tripartite origin of the varieties, including the historical, the national-geographic and the societal levels, returns us to the metaphorical analogy with the natural sciences: investigating refraction means an elaboration of 'three-dimensional lenses' in social sciences to develop systematic diagnostics for the prediction of the direction of educational reforms. As in the natural sciences, refraction can never be eliminated from the social sciences and education. Yet there are measures that need to be taken to predict its appearance and to take its effects fully into account.

4. References

- Braudel, F. (2009). The Longue Dureé. *History and the Social Sciences* 32(2), pp. 171-203. (Originally published 1958).
- Cerych, L. (1999). General report on the symposium "Educational reforms in central and eastern Europe: Processes and outcomes." *European Education*, 31(2), pp. 5-38.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. (2009). Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), pp. 598-602.
- Considine, G. D. & Kulik, P. H. (2008). Refraction. In *Van Nostrand's Scientific Encyclopedia*, (pp. 4473-4474). Hoboken, New Jersey: Wiley-Interscience.

- Ekiert, G. & D. Ziblatt. (2013). Democracy in Central and Eastern Europe. One Hundred Years On. *East European Politics and Societies and Cultures*, 27(1), pp. 90-107.
- Goodson, I. (2010). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25(6), pp. 767-775.
- Guthrie, G. (2015). Child soldiers in the culture wars. *Compare*, 45(4), pp. 635-642.
- Mikser, R. & Goodson, I. (2018). The concept of refraction and the narrative approach to exploring multi-level social reform initiatives: Conceptual and methodological issues. In: Vihalemm, P., Masso, A. & Opermann, S. (eds). *The Routledge International Handbook of European Social Transformation* (pp. 84-97). Routledge Taylor & Francis Ltd.
- Mikser, R & Goodson, I. (2020). Narratives of education and curriculum transition in the formerly socialist European countries: the example of Estonia. In: Goodson, I., McCulloch, G. & González Delgado, M. (eds). *Transnational Perspectives on Curriculum History*. London: Routledge.
- Phan, L. H. 2014 The politics of naming: critiquing "learner-centred" and "teacher-as-facilitator" in English language and humanities classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(4), 392-405.
- Rõuk, V., van der Walt, J. L. & Wolhuter, C. 2018. Science of Pedagogy in Soviet Estonia (1944-1991): Resilience in the Face of Adversity. *History of Education* 47(1), 108-24.
- Rudd, T. and I. F. Goodson. 2014. Studying Historical Periodisation. Towards a Concept of Refraction. In: Teodoro, A. & Guilherme, M. (eds). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors: Conceptual Framework and Policies of Equity and Social Cohesion*, pp. 139-154. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schweisfurth, M. 2015. Make learning, not war. *Compare* 45(4), 644-647.
- Tabulawa, R. 2003. International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique. *Comparative Education* 39(1), 7-26.

About the Author

Rain Mikser

rain.mikser@tlu.ee
Tallinn University. Estonia

Ivor Goodson

ivorgoodson@gmail.com
Tallinn University. Estonia

Las Universidades Laborales españolas y la *Université du Travail* belga: Un ejemplo de transferencia y transformación educativa (1955-1983)

María Dolores Molina Poveda & Carmen Sanchidrián Blanco

1. Introducción

Este trabajo parte de tres ideas fundamentales interconectadas entre sí y relacionadas con este simposio:

1. El conocimiento de ideas, modelos, métodos o instituciones foráneas no sólo tiene importancia por ese conocimiento en sí mismo, sino que cambia la percepción que tenemos de los nuestros por la mera yuxtaposición y puede ser un factor decisivo de cambio. Por ello, es importante conocer qué llegaba, desde dónde y acerca de qué campos.
2. Las políticas educativas de un país no funcionan en el vacío, sino que lo hacen en un contexto social determinado y ese contexto va más allá de los propios límites territoriales.
3. Incluso en un régimen dictatorial como el franquista, que empezó con un período autárquico, había influencias de las teorías y prácticas pedagógicas desarrolladas en otros países, aunque, lógicamente, adaptadas a los objetivos educativos y sociales del régimen.

La Falange de José Antonio Primo de Rivera y después el franquismo importaron de otros países, principalmente de Alemania y de Italia, una serie de instituciones y de actividades como, por ejemplo, Auxilio de Invierno, que posteriormente se denominó Auxilio Social y también algunos programas de la organización femenina alemana fueron incorporados a las actividades de la Sección Femenina. Sin embargo, hubo otras "importaciones" algo posteriores y menos conocidas como es el caso de las Universidades Laborales que se inspiraron en la *Université du Travail* belga.

El aislamiento, la autarquía y las tensiones inflacionistas a las que se vio sometida España en la postguerra originaron que el desarrollo industrial previo quedase estancado o en declive, por lo que la industria no requería obreros con una gran cualificación. Sin embargo, a partir de los cincuenta España vivió un periodo de apertura y de cierto desarrollo que propició el impulso de la industria y, como consecuencia, de la Formación Profesional que había sido incluso menos atendida que los demás niveles del sistema educativo. La población que había emigrado tras la guerra a las zonas rurales retornó a las zonas industriales y a las grandes ciudades encontrándose con que carecían de los conocimientos necesarios para trabajar.

Ante esta situación se crearon los Institutos Laborales para mejorar la Formación Profesional y capacitar a los alumnos en especialidades de la industria y de la agricultura que, de otra manera, no podrían acceder a ella. También se fundaron con la intencionalidad de modernizar este nivel educativo yendo un paso más allá de las Escuelas Elementales del Trabajo y de las Escuelas de Artes y Oficios que se encontraban estancadas en número de alumnos. Estos institutos, encuadrados en la Enseñanza Media, fueron utilizados por el ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco para impulsar las Universidades Laborales como el nivel superior de la Formación Profesional. Esta institución estuvo inspirada en la Escuela Industrial Superior de Charleroi (Bélgica), institución construida por Paul Pastur en 1903 que se convirtió en 1911 en la *Université du Travail*.

España no fue el único país que se fijó en la *Université du Travail* belga para crear una institución de Formación Profesional, ya que otros países como Francia, Zaire, Montevideo y Teherán también se inspiraron en este centro belga para fundar sus propios centros adaptados a su propio contexto. Hay que citar el caso de China, un país lejano geográficamente y culturalmente a Bélgica y a España, donde también se tomó esa *Université du Travail* como ejemplo y se creó la *National Labor University* de Shanghai, que funcionó desde 1927 a 1932, es decir, antes que las Universidades Laborales españolas, y que fue (Chan & Dirlik, 1991). Esa Universidad

china (tampoco ofrecía títulos superiores a pesar del nombre) fue quizá la materialización más impresionante en China del ideal de formación profesional introducido por los anarquistas en la primera década del siglo que luego fue compartido por un grupo diverso de revolucionarios en la década de 1920.

Con este trabajo pretendemos conocer qué importó (objetivos, organización, arquitectura) Girón de la *Université du Travail* belga a España a través, fundamentalmente, de lo que NO-DO mostró sobre estas instituciones españolas.

2. Síntesis. Las Universidades Laborales: diferencias y similitudes con la *Université du Travail* belga

Las Universidades Laborales españolas presentaron similitudes y notorias diferencias con l'*Université du Travail* belga. Las similitudes no solo eran de carácter arquitectónico e institucional, sino que también se asemejaban en la situación que inspiró a sus creadores para fundarlas, en las iniciativas sociales que implantaron, en que Paul Pastur contó con la colaboración de Alfred Langlois -militar- y José Antonio Girón con la ayuda de Juan Yagüe -general falangista-, y en sus carreras profesionales (ambos estudiaron la carrera de derecho). Paul Pastur (1866-1938), diputado socialista en la provincia de Hainaut, fundó en 1903 una Escuela Industrial Superior, que luego se convertiría en 1911 en l'*Université du Travail*, con la finalidad de "mejorar la formación técnica y humana de los mineros de la provincia de Hainaut desde una dimensión intelectual, técnica, social, moral, física, artística y estética" (Delgado Granados, 2012, p. 89-90). Este centro, orientado a la "promoción social de los trabajadores sin recursos" (Robles Cardona, 2014, p. 30), nació tras unas revoluciones mineras producidas en 1886 que incitaron a Pastur a promulgar una serie de medidas sociales que permitieran mejorar la situación de los mineros.

José Antonio Girón también implantó una serie de medidas sociales entre las que destacaron las Universidades Laborales. En 1945 proyectó la creación de un orfanato para huérfanos de mineros, pues su preocupación por la causa minera había sido una constante en su vida profesional, sobre todo tras un grave accidente acaecido en una mina en ese mismo año en el que fallecieron varios trabajadores. Sin embargo, este proyecto sufrió ciertas modificaciones a partir de 1948 para adecuarlo a las funciones de una Universidad Laboral. La obra de Girón continuó desarrollándose y creciendo durante los años cincuenta llegando a estar en funcionamiento en 1956 las Universidades Laborales de Gijón, Zamora, Tarragona, Sevilla

y Córdoba. Además, la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 reconoció, por primera vez y de forma jurídica, estas nuevas instituciones. Estos centros tenían como fin la formación de mano de obra industrial y agrícola y aplicar la “justicia social falangista” bajo los imperativos de “justicia y eficacia” (Delgado Granados, 2005, pp. 62-63). Patricia Delgado (2005) explica que los términos de justicia y de eficacia hacían referencia a las oportunidades que el régimen ofrecía a las familias brindando a sus hijos formación profesional y una incorporación laboral temprana que impidiese la merma económica del medio familiar, así como una culturización que evitase las revoluciones sociales generadas por la incultura y, como consecuencia de ésta, por el odio hacia las clases (Zafrilla, 1999). En la década de los sesenta y de los setenta, impulsadas ya por otros ministros, se construyeron las Universidades Laborales de La Coruña (1964), Alcalá de Henares (1966), Huesca, Zaragoza y Cáceres (1967), Éibar (1968), Cheste (1969), La Laguna, Las Palmas y Toledo (1972), Málaga (1973), Almería y Logroño (1974), Albacete y Orense (1975) y Vigo (1976).

La institución belga y las españolas se crearon para ayudar a los jóvenes con escasos recursos a formarse y encontrar un empleo que les permitiese integrarse en la sociedad industrial de la época. Sin embargo, *Díaz González (2017) destaca que el centro belga nació como una iniciativa abierta, democrática y laica, mientras que las instituciones españolas fueron creadas en un contexto dictatorial y religioso en el que la mayoría de las Universidades fueron gestionadas y regentadas por órdenes religiosas. En NO-DO se promocionaron las Universidades Laborales definiéndolas como “auténticas obras de paz y de justicia” (Documentales en Blanco y Negro, 01/01/1959, min 01:07:43) “con un profundo significado cristiano y social” (Noticiero n.º 724A, 19/11/1956) en las que recibirían “enseñanzas técnicas miles de españoles que anteriormente no tenían acceso a las mismas” (Documentales en Blanco y Negro, 01/01/1959, min 01:07:43) y en las que se forjaría “a los jóvenes preparándoles para el desarrollo masivo que el país [exigía]” (Documentales en Blanco y Negro, 01/01/1963, min 24:46). Las Universidades Laborales, según el locutor del Noticiero n.º 526A (02/02/1953), cumplían “una de las consignas fundamentales del régimen: el mejoramiento de nuestra cultura”. En ellas los alumnos cursaban enseñanzas industriales, agrícolas y marítimo-pesqueras de distinto grado y especialidad y adquirirían una férrea disciplina.*

El propósito que inspiró la creación de estos centros fue “conseguir un notorio avance social para que, independientemente de sus posibilidades económicas, todos los hombres de España [tuvieran] la suficiente preparación técnica y científica, y [obtuviesen] la debida capacitación” (Documental en Blanco y Negro, 01/01/1957, min 29:18). Para alcanzar

tal objetivo necesitaban grandes centros donde poder albergar e instruir al mayor número de alumnos posible. Las Universidades Laborales españolas se inspiraron en la arquitectura de l'*Université du Travail* belga, ya que ésta estaba configurada "a partir de un conjunto de edificios enormes y vanguardistas, con espaciosas aulas y talleres especializados en las distintas ramas profesionales que se ofertaban. En estos espacios los alumnos recibirían una formación integral" (Robles Cardona, 2014, p. 31). NO-DO fue un fiel reflejo de estas grandes construcciones que albergarían las Universidades Laborales españolas. En el Noticiario n.º 695A (30/04/1956) el locutor informaba que la Universidad Laboral José Antonio Primo de Rivera (Sevilla) abarcaba un total de 1.078 metros cuadrados, tenía forma de espina de pez y su capacidad era de 6.000 alumnos, aunque solo se matricularon 500 jóvenes en su primer año (Documental en Blanco y Negro, 01/01/1957, min 29:18). La Universidad Laboral Onésimo Redondo de Córdoba ocupaba una extensión de cuatro millones de metros cuadrados, tenía forma de cruz (Noticiario n.º 724A, 19/11/1959) y durante su primer año albergó a 560 alumnos, aunque este número aumentó hasta 1.370 cinco años después de su apertura. La Universidad Laboral de Zaragoza tenía capacidad para 4.000 alumnos, aunque en su primer año solo se matricularon 650 muchachos (Noticiario n.º 724B, 19/11/1956). La Universidad Laboral marítimo-pesquera de La Coruña ocupaba una extensión de 20.000 metros cuadros (Noticiario n.º 1024A, 20/08/1962). La Universidad Laboral de Alcalá de Henares podía albergar hasta 5.000 alumnos, aunque en su primer año solo se matricularon 1.517 jóvenes, ya que, según el narrador, "no pareció prudente ponerla al cien por cien de sus posibilidades" (Revista de Imágenes S.N., 01/01/1967, min 09:57). Estas Universidades contaban con aulas, viviendas para los aprendices, talleres, campos de deportes, comedor, salas de descanso y de estudio y otras instalaciones "adecuadas a la envergadura de este proyecto" (Noticiario n.º 526A, 02/02/1953).

3. Conclusiones

Las Universidades Laborales españolas fueron creadas por José Antonio Girón quien adoptó como referente más cercano la *Université du Travail* fundada por Paul Pastur en Charleroi (Bélgica). Ambos proyectos presentaban similitudes, aunque también diferían en otros aspectos siendo el más notorio el contexto del que se adoptaron y el contexto en el que se importaron. La primera similitud es el nombre de ambas instituciones, pues la denominación española era una traducción casi literal de la belga,

aunque en ambos casos el título que ofrecían no era universitario sino de grado medio. Otra similitud es que ambas organizaciones tenían como fin la capacitación técnica y cultural de la clase obrera, proporcionándoles la posibilidad de acceder a unos estudios que hasta ese momento estaban vetados para ellos. Para acceder a estas enseñanzas con una beca los alumnos tenían que superar, en el caso español, una serie de cribas. Estos estudios no solo capacitaban a los muchachos para desempeñar un trabajo, sino que también les ofrecían una instrucción física y un nivel cultural que les permitiese integrarse en la sociedad.

Las Universidades Laborales de España y la *Université du Travail* belga fueron fundadas por dos abogados (Paul Pastur en Bélgica y José Antonio Girón en España) con interés por la causa obrera, aunque procedentes de contextos ideológicos dispares: Girón fue un franquista destacado y Pastur era un masón, implicado en el movimiento obrero y diputado permanente socialista en Hainaut desde junio de 1900 hasta su muerte.

Ambas instituciones cuidaron mucho la arquitectura y el diseño de los espacios donde se establecieron: grandes edificios que disponían de amplios talleres, aulas, laboratorios, comedores, salas de descanso y estudio donde albergar a todos los alumnos de la institución. Las enseñanzas ofertadas estaban enfocadas a la capacitación de los estudiantes en diferentes especialidades como, por ejemplo, torno, ajuste, fresadora, carpintería, fundición, automóvil, metal, soldadura, electricidad, electrotecnia, etc. En las Universidades Laborales españolas también se impartían especialidades agrícolas y marítimo-pesqueras. Los alumnos eran mayoritariamente varones, aunque en la *Université* belga había una especialidad enfocada a la mujer.

La principal diferencia entre la *Université du Travail* y las Universidades Laborales era el contexto en el que nacieron unas y otras. La región donde Paul Pastur fundó la *Université du Travail* fue una de las más desarrolladas industrialmente. Las revoluciones obreras de 1886 fueron las que desvelaron el descontento de los obreros ante su mala situación, por lo que Pastur se movilizó y promulgó una serie de medidas sociales para intentar paliar esta situación. La *Université du Travail* se caracterizó por un marcado carácter socialista y laico que tenía como misión formar a los trabajadores de manera integral para “elevar una expresión educativa e intelectual al nivel de las mejores elites” y así responder a las “aspiraciones de los obreros y de los pequeños empresarios” y alimentar a la “industria de obreros técnicos cualificados” (Delgado Granados, 2010, p. 90-91). Sin embargo, el contexto en el que se fundaron las Universidades Laborales españolas estaba marcado por un fuerte totalitarismo y catolicismo que, a pesar de buscar elevar el nivel de cultura de los obreros y ofrecerles una

formación técnica a la que, en otra ocasión, no tendrían acceso, buscaba adoctrinar a toda la población, en este caso a las clases trabajadoras, bajo los principios del nacionalsindicalismo y del catolicismo y así perpetuar la doctrina del nuevo régimen y evitar las revoluciones. El hecho de concebirlas como internado reforzaba esa misión. Como en España, otros países también transfirieron el proyecto de Pastur adaptándolo a sus respectivos contextos. En nuestro país se fundaron hasta 25 Universidades Laborales que se extinguieron en 1983 (se había puesto de manifiesto que eran instituciones extremadamente gravosas y financiadas en parte por las mutualidades laborales) además de solaparse su oferta con la proporcionada en otras instituciones públicas tras la LGE, mientras que la *Université du Travail* belga aún continúa en funcionamiento habiéndose adaptado a la nueva legislación educativa y a las nuevas necesidades formativas.

4. Referencias

- Barrachina, M. A. (1998). De la propagande à la publicité: le cas de la Section Féminine de la Phalange. *Hispanística XX*, (16), pp. 9-30. Recuperado el 22 de julio de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3609242>
- Broseta, S., & Feenstra, R. A. (2009). La manipulación de la sociedad civil: la producción del NO-DO al servicio de la dictadura franquista. En Marzal Felici, J. J. & Gómez Tarín, F. J. (coords.), *El productor y la producción en la industria cinematográfica* (pp. 125-134). Madrid: Editorial Complutense.
- Chan, M. K., & Dirlik, A. (1991). *Schools into Fields and Factories: Anarchists, the Guomindang, and the National Labor University in Shanghai, 1927-1932*. Durham and London: Duke University Press.
- Delgado Granados, P. (2005). El profesorado de las Universidades Laborales y su práctica escolar. *El Guiniguada*, (14), pp. 61-74. Recuperado el 23 de julio de 2019 de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5778/1/0235347_00014_0005.pdf
- Delgado Granados, P. (2010). El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, (14), pp. 89-107. Recuperado el 23 de julio de 2019 de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8471/SAR%2014%202010%20art%207.pdf?sequence=1>

- Delgado Granados, P. (2012). *Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las Universidades Laborales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz González, M. M. (2017). La Universidad Laboral de Gijón (Asturias). El primer gran proyecto filantrópico gironiano al servicio de la patria: 1945-1978. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, (15), pp. 191-216. Recuperado el 23 de julio de 2019: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/3486/2122>
- Pérez Morante, M. C. (2015). Las universidades laborales: instituciones educativas durante el franquismo. En Vasileva Ivanova, A. (coord.), *Fernando Moreno Barberá. Un arquitecto para la universidad* (pp. 77-81). Valencia: Universitat de València.
- Robles Cardona, M.A. (2014). *La arquitectura de las Universidades Laborales españolas (1946-1978)*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Recuperado el 22 de julio de 2019 de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/279311>
- Rodríguez Mateos, A. (2008). *Un franquismo de cine: la imagen política del régimen en el noticiario NO-DO (1943-1959)*. Madrid: Rialp, D.L.
- Rodríguez Tranche, R., & Sánchez-Biosca, V. (2001). *NO-DO, el tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Sánchez, G. (2006). *La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980)*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo".
- Velasco Mesa, C. (2004). Acerca de la industrialización del eje Sambre-Mosa y de las agitaciones obreras de 1886 en Bélgica. *Huelva en su historia*, (11), pp. 203-226. Recuperado el 23 de julio de 2019 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3137/b15141603.pdf?sequence=1>
- Zafrilla Tobarra, R. (1998). *Universidades laborales, un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978): aproximación histórica*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.
- Zafrilla Tobarra, R. (1999). Universidades Laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo. En Ruiz Berrio, J., Bernat Montesinos, A., Domínguez Cabrejas, M. R. y Juan Borroy, V. M. (coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho* (vol. 2) (pp. 177-184). Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura; Instituto "Fernando El Católico"; Diputación de Zaragoza.

About the Author

María Dolores Molina Poveda,
lolamolina1993@hotmail.com
Universidad de Málaga. España

Carmen Sanchidrián Blanco
sanchidrian@uma.es
Universidad de Málaga. España

page intentionally blank

Formas globais, contextos locais e dinâmicas regionais das políticas educativas: a ‘reforma empresarial da educação’ na América Latina

Erika Moreira Martins

1. Introdução

O objetivo do trabalho é apresentar a recontextualização e transformação de políticas educativas considerando como os processos globais, as trajetórias nacionais e as dinâmicas regionais se articulam na execução local. Partimos da análise da Rede Latinoamericana de Organizaciones da Sociedad Civil para a Educación’ (REDUCA), fomentada por organizações empresariais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em conjunto com 15 grupos empresariais¹ de incidência educativa. Compreendida como uma síntese da ação empresarial organizada prol educação, a REDUCA integra um projeto hegemônico, que afirma

¹ Argentina - Proyecto EducAR 2050; Brasil - Todos pela Educação; Chile - Fundación Educación 2020; Colômbia - Fundación Empresarios por la Educación; El Salvador - Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (Fepade); Equador - Grupo FARO; Guatemala - Empresarios por la Educación; Honduras - Fundación Educativa Maduro Andreu (Ferema); México - Mexicanos Primero; Nicarágua - Eduquemos/Empresarios por la Educación; Panamá - Unidos por la Educación/FUDESPA; Paraguai - Juntos por la Educación; Peru - Asociación Empresarios por la Educación; República Dominicana - EDUCA; e Uruguai - ReachingU.

um interesse geral na acumulação, mas que, igualmente, alavanca os interesses particulares das forças sociais subordinadas (Jessop, 1983). Com efeito, o surgimento da REDUCA (e parte dos seus integrantes), atende tanto aos anseios empresariais, quanto aos interesses estadunidenses diante dos novos contornos na geopolítica no continente americano e global provocando um fortalecimento dos vínculos entre empresariado e educação inédito na história latinoamericana.

No lançamento da REDUCA, em 2011, o BID explicitou seus esforços para promover a “estrutura de governança” entre mercado e hierarquia, reforçando a o papel do setor privado na questão educativa na América Latina e defendendo a diminuição do potencial do Estado em propor reformas, em relação a outros atores como as organizações internacionais e os empresários². A partir do objetivo fundamental de incidência na política educativa, a REDUCA busca participar da formulação de políticas educacionais, trabalhando para estruturar problemas e, concomitantemente, oferecer soluções políticas, apresentando uma plataforma para a reforma empresarial da educação. Embora a ‘agenda regional’ da REDUCA esteja conectada às diretrizes das organizações internacionais, suas prioridades são ‘primeira infância’, ‘carreira docente’ e ‘evasão’ (principalmente no ensino secundário). Seu enfoque está voltado para a seleção de professores com base no mérito, a avaliação e remuneração alinhados com os resultados da aprendizagem; padrões de aprendizagem para estudantes; sistemas de avaliação próprios ou participação das avaliações internacionais; e prestação de contas a respeito do cumprimento de metas e indicadores.

Metodologicamente, utilizamos a abordagem relacional (Jessop, 1999), na qual a ação coletiva empresarial seria o resultado das relações de forças existentes, destacando sua dimensão conflitiva e histórica. Privilegiamos a análise da ação organizada de empresários de distintos setores, não necessariamente aqueles que se dedicam ao comércio de produtos e serviços educacionais. Estudamos o empresariado como classe dirigente, entendida no sentido gramsciano, ou seja, de forma ampla, não apenas nos seus aspectos econômicos, mas também político-moral. Uma vez que a REDUCA se constitui como uma ‘rede de redes’ (Lima, 2010) promovendo a governança em rede (Bevir, 2011), ao interior da Análise de Redes Sociais mobilizamos os conceitos de ‘redes de políticas’ (Kenis & Schneider, 1991), bem como instrumentos como a etnografia de redes (Ball, 2014; Howard, 2002).

² Todos pela educação. (2011). Educação: Uma Agenda Urgente. Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília: Moderna.

2. Definindo problemas, apresentando soluções, recontextualizando políticas

A reforma educacional na América Latina é um processo em aberto, portanto, a discussão a seguir visa construir cenários e demonstrar as transformações e recontextualizações políticas partindo da agenda regional da REDUCA para o contexto local, no qual estão presentes seus integrantes. Os exemplos apresentados, visam compreender a influência das organizações Todos pela Educação (Brasil), *Fundación Educación 2020* (Chile) e *Mexicanos Primero* (México) juntos aos formuladores de políticas locais em um campo no qual a política educacional encontra-se cada vez mais globalizada.

No Brasil, o representante da REDUCA é o Todos pela Educação (TPE), uma coalizão que envolve grandes empresários, terceiro setor e governo. Localizado no âmbito das parcerias promovidas na interlocução política entre empresários e governos, o TPE, elaborou um projeto de desenvolvimento da educação, apresentou ao então Ministro Fernando Haddad (também sócio-fundador do TPE), transformando-o em referência da política de educação. Com o 'Plano de Desenvolvimento da Educação', a agenda do TPE foi incorporada à política educativa. Com efeito, um ato simbólico desta incorporação, foi a promulgação do Decreto nº6.094/2007, denominado "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", homenageando explicitamente o TPE e subordinando estados e municípios brasileiros à formulação da política educacional operada pelo Ministério da Educação a partir do estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A elaboração, execução e efeitos do PDE e do Ideb na política educativa brasileira ilustram o processo de governança e de recontextualização de políticas. Mais do que influenciar o processo de construção do PDE, o TPE, representou um 'nó' entre setores da sociedade civil organizada e o Estado. Com o lançamento do PDE, a agenda do grupo representado pelo TPE entrou na pauta nacional e passou a orientar a política para a Educação Básica no Brasil.

No caso chileno, o grupo *Fundación Educación 2020* (E2020), lança sua "Proposta Alternativa de Carreira Docente", considerado o 'Manifesto Educacional 2020'. A partir de então, E2020 se reuniu com a comissão de educação da Câmara dos Deputados, que aprovou a proposta por unanimidade. Na época, E2020 declarou publicamente que o programa da então presidente Michelle Bachelet propõe as reformas mais importantes dos últimos 30 anos e que ela adere totalmente às suas

propostas³. As campanhas recentes de E2020 têm se centrado nos temas Primeira Infância e Ensino Médio Profissional. Para a Primeira Infância E2020 propõe a flexibilização das bases curriculares e o estabelecimento de medições de aprendizagem em conjunto com alcance de metas. Para o Ensino Médio Técnico Profissional, o enfoque está no estabelecimento de um sistema de formação dual *“orientado para o desenvolvimento vocacional de cada estudante”*⁴. Uma das propostas de E2020 é institucionalizar um Sistema Nacional de Certificação de Competências para o Trabalho através de processos de avaliação e de certificação, com base em padrões definidos pelos setores produtivos, expandindo, assim, o papel das empresas para além da responsabilidade social empresarial. Também pode ser observada a influência de E2020 na elaboração do *“Plan Maestro”* que coloca o professor como o principal responsável pelos resultados educacionais, também medidos por instrumentos padronizados.

Por sua vez, observa-se um forte entrelaçamento entre integrantes do grupo Mexicanos Primero e o governo do México. A reforma educacional mexicana teve dois eixos orientadores: a criação do *‘Servicio Profesional Docente’* (SPD) e a previsão do Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como órgão constitucional autônomo. O SPD, se caracterizou por concursos de ingresso para professores para exercer a direção e supervisão na educação básica e secundária públicos, alterando as relações entre os professores, a Secretaría de Educación Pública (SEP) e as Secretarias de Educação dos estados com o estabelecimento de novas regras com hierarquia constitucional. A reforma criou um sistema de reconhecimento para os professores em serviço com base em um processo de avaliação, na qual a relação laboral dos professores foi individualizada e determinada pelos critérios sancionadores do SPD. Além disso, a participação do sindicato de professores nos processos de avaliação para a ingresso, promoção e permanência de trabalhadores da educação foi eliminada. Finalmente, a controversa reforma educativa teve suas propostas anteriormente registradas em diversos documentos de Mexicanos Primero, sendo considerada uma *‘versão adaptada’* do documento *“Ahora es Cuando 2012-2024”*⁵.

³ Conferir: Balcazar, S. (2014). Educación: Cambian los nombres, sigue el Programa.

⁴ Fundación Educación 2020. (2014). La Reforma Educativa que Chile necesita. Hoja de Ruta 2014-2020.

⁵ Mexicanos Primero. (2012). Ahora es cuando. Metas 2012-2024. México, D.F: Mexicanos Primero.

3. Considerações

Os problemas educativos, para a REDUCA, são comuns a todos os países da região latinoamericana e, portanto, desde sua perspectiva, as soluções necessárias são universais ainda que seu rigor e sua forma variem segundo os países. Para Mundy, Green, Lingard, e Verger (2016), além dos agentes globais, os *atores locais* possuem grande capacidade persuasiva para enquadrar as decisões políticas, uma vez que estes últimos interagem com a arena global como forma de ganhar credibilidade política e promover suas preferências políticas junto aos formuladores de políticas (Verger, 2019, p. 10). Assim, ao mesmo tempo em que ocorre a promoção de determinadas políticas, o campo de políticas de educação global também é *"povoado por atores privados, tanto de empresas quanto de filantropia"* (Ball, 2014), como é o caso dos membros da REDUCA que, cada vez mais, vem ganhando espaço na incidência política em seus países de origem.

Entretanto, as políticas não são assimiladas da mesma forma em todos os países. Os efeitos da 'globalização' na política educacional são mediados pela história e tradição política e pela interação complexa das forças globais e locais, entre outras contingências (Verger, 2019, p. 14). As ideias políticas emprestadas são modificadas ou sofrem resistências na medida em que são implementadas nos países beneficiários (Phillips & Ochs, 2003; Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006). O processo de 'emprestar políticas' e transformá-las tem sido retratado pela abordagem da mobilidade das políticas, que considera que as políticas globais mudam durante suas jornadas e *"[...] raramente viajam como pacotes completos, elas se movem em partes e pedaços - como discursos seletivos, ideias incipientes e modelos sintetizados - e, portanto, 'chegam' não como réplicas, mas como políticas já em transformação"* (Peck & Theodore, 2010, p. 170).

Existe, porém, um processo de contradição nos movimentos do capital, visto que, sua 'vocalização' demanda um sistema mundial para funcionar. Tal 'vocalização' apenas se realiza estabelecendo um "novo espaço-fronteira" que o impulsiona e, simultaneamente, o delimita: o Estado-nação (p. 32). Assim, a REDUCA apenas pode ser considerada uma iniciativa genuinamente regional porque agrupa 'redes locais' presentes em 15 países latinoamericanos. Um de seus desafios é precisamente consolidar-se como uma 'rede de redes' que, por um lado, é autenticamente regional e, por outro lado, é capaz de lidar com as diferenças locais em termos políticos, econômicos, de cultura, idioma e de governança.

Finalmente, os membros da Reduca, ou as 'redes locais' não só ajudam a enraizar a Reduca em diferentes contextos nacionais, como também têm o potencial de consolidar um padrão único e adaptável de reformas

educativas para a América Latina. Os membros da Reduca são responsáveis pela mobilização de esforços conjuntos que envolvem múltiplos atores na tomada de decisão e na incidência política. Em conjunto, os membros da Reduca mobilizam mais capital social acumulado, em uma trama de relações da qual participam homens da política e homens de negócios. Seu recurso mais valioso é justamente a presença local e o conhecimento de todos os atores importantes nas decisões em política educativa. Estar “no terreno” permite que as ‘redes locais’ traduzam melhor as políticas globais, apresentado as ‘evidências’ oportunas e encontrando ‘soluções’ mais convenientes ao contexto local.

4. Referências

- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.
- Bevir, M. (2011). Governance as Theory, Practice, and Dilemma. In *The SAGE Handbook of Governance* (p. 1-16). <https://doi.org/10.4135/9781446200964.n1>
- Howard, P.N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, 4(4), 550-574. <https://doi.org/10.1177/146144402321466813>
- Jessop, B. (1983). Accumulation Strategies, State Forms and Hegemonic Projects. *Kapitalistate*, 10, 89-111. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21464-8_5
- Jessop, B. (1999). The dynamics of partnership and governance failure. *The new politics of local governance in Britain*, 11-32.
- Kenis, P., & Schneider, V. (1991). Policy Networks and Policy Analysis: Scrutinizing a New Analytical Toolbox. In B. Marin & R. Mayntz (Orgs.), *Policy Networks: Empirical Evidence And Theoretical Considerations (Public Policy & Social Welfare)* (p. 335). Frankfurt am Main: Westview Press.
- Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Mundy, K. E., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Orgs.). (2016). *The handbook of global education policy*. Chichester, UK Malden, MA: John Wiley & Sons.

- Peck, J., & Theodore, N. (2010). Mobilizing policy: Models, methods, and mutations. *Geoforum*, 41(2), 169-174. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2010.01.002>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Steiner-Khamsi, G., & Stolpe, I. (2006). *Educational import: Local encounters with global forces in Mongolia* (1. ed). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Verger, A. (2019). A política educacional global: Conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), 1-25.

About the Author

Erika Moreira Martins

erikammartins@gmail.com

Universidad Estatal de Campinas. Brasil

page intentionally blank

Os impactos históricos das políticas curriculares sobre o ensino das línguas angolanas

Teresa Almeida Patatas

1. Introdução

Angola é um país com um imenso património linguístico (mais de 60 línguas endógenas) gerado pelas suas múltiplas culturas autóctones (James, 2004). Todavia, nos diferentes períodos históricos da época colonial estas línguas foram excluídas das políticas curriculares e banidas do sistema educacional formal.

No período pós-independência (obtida em 1975) houve um interesse nacional em valorizar este património, no entanto esta intenção foi dificultada pela posterior guerra civil. Após a paz nacional (em 2002), as línguas nacionais angolanas têm vindo a ser cada vez mais valorizadas como património cultural e algo a ser preservado, divulgado e transmitido às gerações mais novas pelo ensino nas escolas. Como consequência começaram a ser incluídas nas políticas curriculares em 2008, no ensino primário, conforme os recursos e características de cada província.

Questão a ser abordada: Que impactos históricos derivaram das políticas curriculares sobre o ensino das línguas angolanas?

Esta pesquisa é pertinente, pois estando Angola numa nova e recente presidência e em grandes mudanças, incluindo educacionais, acredita-se que uma reflexão sobre alguns impactos históricos causados pelas políticas curriculares e os processos de ensino e aprendizagem a nível nacional sobre as línguas angolanas, pode contribuir para o nortear das

políticas educativas fundamentado nas experiências anteriores, tirando daí importantes ilações para o presente e futuro desta nação pós-conflito, ainda em reconstrução.

Neste contexto, esta comunicação tem como objetivos: (1) Contribuir para uma reflexão sobre os impactos históricos das políticas curriculares no tocante às línguas angolanas. (2) Mostrar os impactos históricos já sentidos com a inclusão das línguas angolanas nas políticas curriculares, segundo a perceção de estudantes, focando o caso do Namibe (uma das províncias de Angola).

Este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica. Na fase empírica foram realizados grupos focais a estudantes de línguas nacionais de três escolas, onde estas línguas são ensinadas, em Moçâmedes (Município-sede do Namibe).

2. Síntese

As diversas culturas autóctones angolanas originaram um rico património linguístico. Nas políticas curriculares as línguas endógenas tiveram dois momentos distintos e opostos: o da exclusão no período colonial e o da inclusão no período pós-paz nacional, provocando diferentes impactos históricos.

Política Curricular na Época Colonial

Uma pesquisa bibliográfica revela que as línguas endógenas (denominadas «angolanas» ou «nacionais») foram excluídas das políticas curriculares na época colonial. Essa posição pode ser esclarecida por Vilela (2001): “as potências coloniais aplicaram nos respetivos territórios, que dominavam, políticas linguísticas mais ou menos propícias à instalação e expansão das suas próprias línguas” (p. 33).

Em Angola, baniram-se as línguas endógenas da educação. A língua portuguesa foi imposta em Agosto de 1845 (Kukanda, 2000). Segundo Quinta, Brás e Gonçalves (2017, p. 140), “as línguas nacionais foram menosprezadas em favor da Língua Portuguesa que se tornou a única língua de trabalho na administração e no sistema educativo”.

A política curricular da época colonial estava espelhada no Art.º 2º do Decreto nº 77 do alto-comissário em Angola: “não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas”; e no Art.º 3º “o uso da língua indígena só é permitida em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa.” (Vilela, 2001, p. 33).

Esta política curricular trouxe vários impactos históricos como:

1. Desvalorização das línguas endógenas e divulgação de uma percepção negativa sobre estas. As línguas nativas eram consideradas como “simples dialetos, formas de comunicação rudimentares, em oposição à língua [portuguesa] que seria uma forma superior” (Moutinho (2000, p. 72);
2. Entrave à transmissão oficial, pelo ensino formal, destas línguas às gerações mais novas;
3. Contribuição para o esquecimento e enfraquecimento do património linguístico, assim como a dificuldade em aceitar a herança sociocultural. Sentimento de alienação e falta de conexão às raízes e tradições africanas (Ferreira, 2005);
4. Fomento de desculturação e distanciamento das línguas e incorporação de uma nova cultura externa, estranha e imposta pelo colonizador. Pois, “esse processo educativo postulava que o africano era um ser inferior e, como tal, só poderia se esclarecer e progredir, ou seja, se libertar da condição de selvagem, através da incorporação da cultura da metrópole.” (Almeida, s. d., s. p.);
5. Criação de “dúvidas sobre a sua própria capacidade, desintegrando sua estrutura intelectual e social” (Almeida, s. d., s. p.);
6. Cópia de um sistema educativo e políticas curriculares ocidentais, inadequadas à realidade linguística e sociocultural local;
7. Moldagem dos contextos educativos e socializadores de Angola, através da língua portuguesa, e criação de novos meios de integração no mercado de trabalho, de progressão social e educacional e de socialização, provocando um sentimento de inclusão e pertença numa sociedade diferente da dos antecessores.

Política Curricular Após a Paz Nacional

A independência em 1975 trouxe muitas mudanças, todavia a língua portuguesa permaneceu como a língua oficial de Angola e continuou como a língua do ensino: na Constituição da República (2010), Artigo 10º, lê-se: “a língua oficial da República de Angola é o português” (p.11) e na Lei 17/16, de 7 de Outubro, Artigo 16º, alínea 1 está dito que “o Ensino deve ser ministrado em português.” (p. 3995).

A guerra civil, posterior à independência nacional, dificultou a devida valorização do património linguístico e as línguas nacionais continuaram fora das políticas curriculares. No entanto, após a paz, em 2002, o Estado

estimulou a valorização do património linguístico, e a sua visão como uma herança cultural e histórica a ser mantida. Assim foram escolhidas seis línguas nacionais para serem línguas de ensino (James, 2004) e paulatinamente introduzidas nas políticas curriculares no ensino primário a partir de 2008.

O Artigo 19º da Constituição da República (2010) expõe que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola” (p. 11). Conforme a Lei 17/16, de 7 de Outubro, alínea 2 do Artigo 16º “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola”.

A língua portuguesa é considerada insuficiente numa Angola independente e multilingue. Kukanda (2002) fala da complementaridade das línguas para o desenvolvimento nacional “não há saída com uma só língua” (p. 110).

Caso do Namibe

Namibe é uma província a sul do país, segundo o Censo de 2014, a língua portuguesa é falada por 68% da população: 88% falada na área urbana e apenas 32% na área rural. “O umbundo é a segunda língua mais falada com 20%, seguindo-se as línguas Nyaneka e Muhumbi com 12% e 11% respetivamente.” (INE, 2016, p. 38). A introdução do ensino das línguas angolanas no Namibe começou apenas em 2012, devido a vários constrangimentos.

Empiricamente, através de grupos focais, procurou-se saber quais as percepções dos estudantes de três escolas diferentes sobre os impactos do ensino-aprendizagem das línguas nacionais. Alguns resultados podem ser já vistos como impactos históricos desta política curricular, complementarmente foram extraídas algumas frases proferidas pelos estudantes (as consideradas mais pertinentes para este estudo):

1. Identificação cultural com um determinado povo *“Uma língua caracteriza uma cultura”*;
2. Preservação, valorização da própria cultura e transmissão para a próxima geração *“Quem não sabe da sua cultura é um vazio cultural”*;
3. Aprendizagem sobre a variedade cultural angolana e línguas derivadas;
4. Ligação com os antepassados, com as gerações mais velhas e com as populações rurais *“A língua ajuda a comunicar com os mais velhos, é um regresso às raízes e às nossas culturas”*;

5. Melhoria da comunicação intercultural e desenvolvimento de competências comunicativas *"A língua é um intercâmbio de comunicação da cultura do nosso país"*;
6. Mitigação de conflitos pela empatia e compreensão de situações culturais diferentes;
7. Redução de barreiras étnicas pela identificação e preservação cultural;
8. Partilha de valores genuinamente angolanos, sendo um regresso às origens, ao *"nosso"*.
9. Contribuição para a união nacional (fator importante num país pós-conflito civil) *"Unifica povos", "Une comunidades", "Traz harmonia e pacificação em comunidades multilíngues", "Ouvir mensagens políticas sobre a paz e sua manutenção na sua própria língua ajuda a evitar a guerra"*; e, *"Moldar e corrigir comportamentos nocivos na língua materna tem maior impacto"*.

3. Conclusões

Angola é uma nação multilingue. Porém, esse facto não foi contemplado nas políticas curriculares durante o período colonial, porquanto as línguas angolanas não foram incluídas nestas políticas. Isto causou variados impactos históricos nesta colónia.

A língua de ensino sempre foi o português, mesmo após a independência nacional. Mas esse marco histórico trouxe uma visão diferente sobre as línguas angolanas, começando a ser cada vez mais valorizadas. Seis anos após a paz nacional estas são incluídas nas políticas curriculares do ensino primário.

Os resultados desta pesquisa mostram que a inclusão do ensino das línguas angolanas nas políticas curriculares é percecionado pelos estudantes como positivamente impactante. Apesar de recente, pois foi implementado apenas em 2012 na província do Namibe, já conta com alguns impactos históricos, como por exemplo a contribuição para a preservação do património linguístico e da paz nacional, fator marcante nesta época pós-conflito civil.

Acredita-se que esta pesquisa possa ser uma ligeira contribuição para a reflexão sobre as políticas curriculares e seus impactos históricos em Angola. Analisando os resultados, pode-se, por exemplo, sugerir que próximas políticas curriculares incluam uma metodologia onde se convergem mais as línguas angolanas com a língua portuguesa, sendo esse um processo complexo, mas com certa exequibilidade, torna-se

um grande desafio nacional que aqui se coloca, mas donde se espera impactos históricos positivos necessários neste país em reconstrução.

4. Referências

- Almeida, A. O papel dual da educação em Angola colonial: instrumento de repressão ou agente transformador da realidade?. In *Ensaio*. União dos Escritores Angolanos. Acedido em 04/12/2017. Disponível em: www.ueangola.com.
- Constituição da República*. (2010). Luanda: Governo de Angola.
- Direção Provincial da Educação do Namibe (2017). *I Colóquio Provincial de Educação*. Namibe.
- Ferreira, M. J. S. M. (2005). *Educação e política em Angola, uma proposta de diferenciação social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016) *Censo 2014: Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 - Província do Namibe*. Luanda: INE.
- James, W. M. (2004). *Historical Dictionary of Angola*. Toronto: The Scarecrow Press.
- Kukanda, V. (2000). Diversidade linguística em África. *Africana Studia*, 3, pp. 101-117.
- Lei 17/16, de 7 de Outubro, I Série - N° 170.
- Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português - 1835-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Patatas, T. J. P. A. (2017). *"Realidade" e esperanças dos estudantes universitários de Angola: o Caso da Escola Superior Politécnica do Namibe*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Patatas, T. A. (2019). A preservação do património linguístico pela introdução das línguas angolanas na educação formal - Caso Namibe. In Correia, S.V. & Ricardo, M. M. C. (Orgs.). *8º Encontro de investigadores - Investigação em Educação: Percursos e processos contemporâneos - Estudos*. 105-110.
- Patatas, T. A. & Quintas, J. (2019). Em Angola o ensino bilingue pode contribuir para a educação e manutenção da paz nacional. *Revista Transversos*, 15 (abril, 2019). Dossier: Reflexões sobre e de Angola

inscrevendo saberes e pensamentos. 14-30. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/transversos/issue/view/1963>

Quinta J., Brás, J. & Gonçalves, M. N. (2017). O Umbundo no poliedro linguístico angolano. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 137- 154.

Vilela, M. (1999). A língua portuguesa em África, tendências e factos. *Africana Studia*, 1, pp. 175-195.

Vilela, M. (2001). Reflexões sobre a política linguística nos PALOP. *Africana Studia*, 4, pp. 33-48.

About the Author

Teresa Almeida Patatas

teresapatatas.angola@gmail.com

Escola Superior Politécnica do Namibe. Angola

page intentionally blank

A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: O caso do projeto «Farol»

Joaquim António de Sousa Pintassilgo & Alda Namora de Andrade

1. Introdução

A presente comunicação analisa o caso de uma experiência inovadora desenvolvida numa pequena escola integrada no Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias em Torres Vedras (Portugal). Trata-se de uma escola pública e foi batizada pelos seus promotores como projeto FAROL. Iniciou a sua atividade no ano letivo de 2015/2016 e, embora no 1º ano de funcionamento tenha tido um grupo de alunos do pré-escolar, tem-se mantido, no essencial, como uma escola do 1º ciclo do ensino básico. Independentemente de outras práticas passíveis de serem consideradas inovadoras, um dos traços distintivos da escola é o papel ativo desempenhado pelos pais, tanto no que se refere ao início do processo como às atividades desenvolvidas no quotidiano escolar, o que a aproxima do ideal de uma comunidade educativa. No conjunto, trata-se de um caso particularmente original e que merece ser estudado por todos aqueles que estão envolvidos na luta pela construção de uma escola diferente (Pintassilgo & Andrade, 2019).

Esta pesquisa pode ser inserida no âmbito da chamada história do tempo presente, uma vez que o distanciamento temporal é quase nulo sendo óbvios tanto o diálogo com a atualidade como a subjetividade que

penetra o texto (Aróstegui, 2004). É uma história breve, tendo em conta os quatro anos de vigência do projeto, mas, em todo o caso, já rica e marcada por alguma exemplaridade. Procurámos, acima de tudo, caracterizar o projeto educativo do Farol e o modelo pedagógico que lhe está subjacente, tendo em conta as fontes de inspiração teórica que nele se expressam bem como as práticas que dele decorrem. Os principais objetivos do presente estudo podem ser apresentados, em síntese, da seguinte forma: Em que medida o projeto FAROL corporiza ou não uma escola 'diferente' ou 'alternativa em relação ao paradigma representado pela forma escolar ou, mais prosaicamente, em relação à chamada 'escola tradicional'? Qual o grau de inovação das práticas educativas desenvolvidas no FAROL? De que forma se inserem as conceções que lhe estão subjacentes na tradição pedagógica progressista?

Não sendo um trabalho historiográfico, pelo menos em termos canónicos, esta é uma pesquisa que se enquadra, sem dúvida, no chamado paradigma interpretativo, tem a forma de um estudo de caso e assume um registo claramente descritivo. O protagonismo é dado aos atores e aos seus discursos, às suas crenças, valores, ideias, dilemas, justificação das ações, projetos, etc. O nosso olhar não é, no entanto, neutro. Seleccionámos temas, delimitámos categorias, construímos uma narrativa, procurámos analisar fragmentos de textos e, em geral, interpretar os sentidos atribuídos à experiência e ao papel que nela representaram os diversos protagonistas que tiveram a gentileza de ser os nossos informantes. Esta investigação teve por base um *corpus* documental que nos foi cedido pela equipa do Farol, um conjunto de cinco entrevistas semiestruturadas (à diretora, à 'equipa pedagógica', a professores/as e a pais e mães), três delas coletivas, e algumas observações no terreno (a atividades letivas, incluindo uma assembleia), para além de diversas conversas informais. Complementarmente, recolhemos as imagens que o projeto já possuía e procedemos ao registo fotográfico dos espaços e das materialidades a eles associadas.

2. Sumário

Alguns dos documentos de divulgação do projeto FAROL, como é o caso do *Projeto educativo* de 2015, apresentam-no como "uma escola diferente" tendo como finalidade promover "uma educação adequada aos desafios do século XXI". A crítica à escola dita tradicional e a ideia de que se pretende construir uma alternativa educativa em relação a essa mesma escola estão também muito presentes nas entrevistas realizadas,

sendo igualmente possível encontrar aí referências a algumas das fontes de inspiração iniciais. A Escola da Ponte e o seu fundador carismático, José Pacheco, com quem foram promovidos contactos, foram seguramente uma das mais importantes fontes de inspiração do projeto educativo do Farol, em especial se tivermos em conta que o modelo representado pela Ponte provocava então, como ainda provoca, um grande fascínio em todos aqueles e aquelas que no mundo pedagógico, tanto nacional como internacional, têm procurado imaginar uma escola diferente e transpor esse sonho para a realidade educativa.

Em todo o caso, essa não terá sido a única influência. Os documentos do projeto acabam por fazer transparecer o relativo hibridismo das conceções iniciais ainda que procurem entroncar o projeto na tradição de um certo progressismo pedagógico. O já referido *Projeto educativo* é claro na enunciação de uma opção geral bem como na tentativa de identificar as principais correntes pedagógicas que haviam influenciado a sua formulação: “Com este projeto pretendemos utilizar uma metodologia construtivista, sem que haja um modelo curricular específico”. Na sequência, indicam-se como modelos educativos inspiradores os seguintes: 1) O modelo *High Scope*, resultante de uma experiência com origem nos Estados Unidos da América e com bastante expressão na educação de infância; 2) O modelo representado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), o principal movimento pedagógico presente na realidade educativa portuguesa e que no seu percurso de mais de meio século acrescentou à influência inicial de Freinet uma fundamentação mais ampla assente no construtivismo sociocultural (reclamando-se, em particular, da herança de Vygotsky); 3) O modelo resultante da experiência pioneira desenvolvida, no contexto italiano posterior à 2ª Guerra Mundial, em Reggio Emilia; 4) A chamada pedagogia de projeto inspirada na teorização de Dewey e impulsionada nos Estados Unidos em particular por via da ação de William Kilpatrick. Fica claro que o que se procura reter são alguns dos traços essenciais da tradição progressista em que essas experiências se inserem, designadamente a assunção de opções de natureza cooperativa e construtivista, a valorização do papel e da intervenção dos alunos, a adoção de métodos ativos de aprendizagem centrados no trabalho de projeto, uma organização flexível dos espaços e o envolvimento das famílias e das comunidades.

A ideia de que se ‘vai beber’ influências diversas, ainda que coerentes, a uma pluralidade de modelos pedagógicos surge como uma espécie de lugar-comum veiculado pelos diversos atores ligados ao processo de implementação do FAROL e relaciona-se, de alguma maneira, com a opção de remeter para os professores uma definição mais precisa das pedagogias

a serem seguidas. Em todo o caso, a opção por uma abordagem híbrida mantém-se também a este nível. É fundamental, no entanto, sublinhar que, como em várias outras experiências idênticas, é notória a importância que as conceções e os instrumentos do MEM tiveram, e têm, na construção de alternativas pedagógicas, mesmo quando são interpretadas de forma aberta e eclética como acontece nos casos das professoras e do professor que nos deram o seu testemunho.

Noutro dos documentos do projeto FAROL, o *Modelo de participação*, encontramos a seguinte ideia: “À luz do Farol TODOS são EDUCADORES e TODOS estão em processo de EVOLUÇÃO. Ou seja, todos podem, de algum modo, influenciar os processos de aprendizagem e transformação”. A existência de formas de participação muito mais regulares e intensas na vida escolar da parte de pais e encarregados de educação, em comparação com o que é habitual acontecer, é, na verdade, uma das características mais distintivas do projeto FAROL como é admitido pelos diversos protagonistas. Na entrevista ao coletivo de pais, a ideia de que se pretendia, acima de tudo, construir uma “comunidade de aprendizagem”, de que esse era o núcleo central do projeto, é reafirmada em diversos momentos, reconhecendo-se a inspiração que a Escola da Ponte representava nesse particular. Na entrevista às professoras da ‘equipa pedagógica’ a mesma ideia surge como o traço mais marcante deste projeto: “Comunidade de aprendizagem é o principal que diferencia [esta escola] de todas as outras”. O material de divulgação do FAROL faz questão de reafirmar essa especificidade do projeto ao proclamar “Somos COMUNIDADE: Os pais estão mesmo na escola”.

Como em muitas das escolas diferentes, a área da cidadania, tomada numa aceção ampla, é alvo de uma grande valorização, o que decorre, a nosso ver, da vontade de formar cidadãos exemplares para a sociedade do futuro que está subjacente aos projetos educativos dessas escolas. Uma das principais estratégias tendo em vista a promoção da educação para a cidadania entre os alunos do FAROL é a Assembleia, que tem raízes no *self-government* escolar, teorizado no momento Educação Nova por autores como Dewey, Kerschensteiner, Ferrière e António Sérgio, entre outros, e que foi concretizado em muitas das experiências inovadoras de então. O *self-government* implicava o autogoverno dos alunos em várias áreas da vida escolar e tinha em vista prepará-los para a futura vida democrática a partir do exercício da participação e da democracia nessa pequeno microcosmos que era a escola. Esta estratégia foi reinterpretada por Freinet conduzindo ao seu projeto de organização cooperativa da escola, tendo por base tomadas de decisão em assembleia de cooperativa. É, igualmente, uma estratégia muito usada pela maioria das escolas diferentes

de hoje, estando muito presentes nas práticas educativas do Movimento da Escola Moderna, no caso através dos atualmente chamados conselhos. A assembleia surge em lugar de destaque em alguns dos documentos de divulgação do FAROL. No *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular* é apresentada da seguinte maneira: “Um exercício de cidadania que proporciona e garante a participação democrática das crianças na tomada de decisões que dizem respeito à organização e funcionamento do trabalho que se vai desenvolvendo”.

3. Conclusões

Cremos, no final deste percurso, poder afirmar que estamos, no caso do projeto Farol, perante uma escola ‘diferente’ ou ‘alternativa’, entendendo aqui essa diferença ou essa alternativa em contraponto com a forma escolar de educação tal como foi teorizada, entre outros, por Guy Vincent (1994). A organização pedagógica concretizada no Farol questiona, sem dúvida, várias das dimensões da referida forma escolar, designadamente no que se refere à organização do tempo, do espaço e do currículo, mas também, cremos, no que diz respeito à relação pedagógica, ao promover formas democráticas de participação, tanto da parte dos alunos como das suas famílias. É importante, para esta apreciação, que o nosso ponto de partida não seja dicotómico - do género ‘escola nova’ *versus* ‘escola tradicional’ - e que esteja aberto à possibilidade de pensar uma pluralidade de formas escolares alternativas, ou seja, à admissão de uma diversidade de escolas diferentes ou de graus variáveis, mais ou menos radicais, de alternatividade.

Quanto ao carácter inovador das práticas educativas desenvolvidas no Farol, temos de ter em conta o carácter relativo e contextual das inovações (Cros, 2001; Pintassilgo, 2019). Em absoluto, a maior parte dessas práticas não é recente, como os próprios atores admitem; elas fazem parte do repertório de ‘tradições de inovação’ que foram fazendo o seu caminho, em particular entre os séculos XIX e XX. É o caso de estratégias nucleares de entre as que têm sido desenvolvidas no Farol como o recurso ao trabalho de projeto ou a realização de assembleias como expressão de um certo autogoverno por parte dos alunos, ambos exemplos de práticas com cerca de um século de história. Em todo o caso, e tendo em conta o contexto mais geral, em que essas práticas são ainda claramente minoritárias, na perspetiva relativista aqui defendida, não é de todo descabido usar o conceito de inovação para as caracterizar. Além disso, a maneira como o conjunto de práticas foi selecionado e combinado, dando ao modelo

pedagógico do Farol um perfil híbrido, reforça a sua peculiaridade. Não estamos perante uma Escola da Ponte em ponto pequeno, mas sim em face de um caso único e singular.

Podemos dizer, a esse propósito, que o elemento mais original é o que se refere ao papel que as famílias tiveram na criação da escola e que ainda continuam a ter nas suas atividades quotidianas, designadamente sob a forma de oficinas mas também com expressão no bem alternativo 'momento zen'. Este é, seguramente, um dos traços distintivos do Farol, uma espécie de imagem de marca do projeto, que o aproxima do ideal de uma comunidade educativa. O valioso e generoso contributo que um grupo de professoras do agrupamento dá, em áreas diversas, às atividades curriculares do Farol reforça essa ideia de comunidade, para além de enriquecer, de forma notória, a formação desses alunos.

Um aspeto importante a ter em conta é o facto desta experiência se ter desenvolvido claramente numa perspetiva *bottom-up*, ou seja, teve como ponto de partida a iniciativa de um grupo de pais e de professores, resultando muitas das práticas inovadoras aí fomentadas das próprias opções dos docentes da escola e da comunidade em geral e não tendo sido despoletadas por um qualquer processo de mudança ou de reforma, induzido, numa perspetiva *top-down*, por exemplo pelo Ministério da Educação. A própria forma como a experiência é gerida, implicando uma 'equipa pedagógica' que envolve atores diversos, parece-nos bastante criativa.

4. Referências

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso. *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Canário, R. (2002). Inovação Educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário, & I. Santos (Org.). *Educação, inovação e local* (pp. 13-23). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Entrevista à Diretora do Agrupamento Padre Vítor Melícias, Elisabete Jerónimo, realizada por Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade em 24 de julho de 2018.

- Entrevista à Comunidade de Pais da Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol do Agrupamento Padre Vítor Melícias, realizada por Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade em 17 de abril de 2018.
- Entrevista à Equipa Pedagógica da Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol do Agrupamento Padre Vítor Melícias, realizada por Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade em 9 de maio de 2018.
- Entrevista a um Ex-professor da Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol do Agrupamento Padre Vítor Melícias, realizada por Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade em 24 de julho de 2018.
- Entrevista às Professoras da Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol do Agrupamento Padre Vítor Melícias, realizada por Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade em 9 de maio de 2018.
- Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol, *Modelo de participação - Escola Amiga da Criança 1.ª edição*, 2017.
- Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol, *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Uma escola pública mais aberta aos pais e aos EE. Uma educação (cada vez mais) adequada aos desafios do século XXI*, 2017.
- Escola Básica Padre Vítor Melícias - Farol, *Projeto educativo do Farol, uma escola diferente. Uma educação adequada aos desafios do século XXI (2015/ 2016)*, 2015.
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: Perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo, & L. A. M. Alves (Coord.). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 7-32). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J., & Andrade, A. N. (2019a). *A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: O caso do projeto FAROL*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires.

About the Author

Joaquim António de Sousa Pintassilgo

japintassilgo@ie.ulisboa.pt
Universidade de Lisboa. Portugal

Alda Namora de Andrade

acandrade@ie.ul.pt
Universidade de Lisboa. Portugal

A educação superior brasileira nos anos 60 e 70 do século XX: Os acordos internacionais e a reforma da universidade brasileira

Ariclê Vechia & António Gomes Ferreira

1. Introdução

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil recebeu influência norte-americana em vários setores do país, entre eles o educacional. Com os compromissos assumidos na Carta de Punta Del Este, o governo brasileiro, como um dos membros da Aliança para o Progresso, tinha por meta aproveitar a experiência de outros países para realizar planejamento a curto e a longo prazo do sistema de ensino superior, a fim de atender às necessidades educacionais presentes e futuras do Brasil nesse setor. A presente pesquisa tem por objetivo discutir a influência dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), na Reforma da Universidade Brasileira aprovada pela Lei 5.540/1968, com destaque para a implantação dos Programas de Pós-graduação-Mestrado e Doutorado. Trata-se de um estudo de caráter documental e bibliográfico que analisou documentos Oficiais e uma série de obras de referência sobre o tema.

Logo no início da década de 1950, o Ministério de Educação e Cultura procurou apoio de especialistas em educação norte-americanos para prestar serviços no próprio Ministério. O Assessor Rudolph Acton veio ao Brasil na década de 1950, ficando, inclusive na década de 1960, desenvolvendo

atividades no MEC e na (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na idealização e implantação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Durante sua permanência no Brasil, participou de debates sobre os problemas da universidade brasileira. A convite do Diretoria do Ensino Superior do MEC, realizou, em 1965, estudos para a reformulação estrutural das universidades do país.

Datam, ainda da década de 1950, alguns acordos entre o Governo Brasileiro e a USAID. Mas, foi durante o Regime Militar, que teve início em 1964, que foram firmados uma série de acordos entre o Ministério da Educação e a USAID, os conhecidos acordos MEC/USAID, que tinham por finalidade, por parte do Brasil, receber apoio técnico e financeiro para reestruturar os vários níveis de ensino. O primeiro deles, datado de 23 de junho de 1965, visava apoio da agência norte americana para a ampliação e a reestruturação do ensino superior. Dentre as cláusulas acordadas encontrava-se a que previa a instauração de uma equipe mista de educadores e técnicos brasileiros e norte-americanos que deveriam realizar estudos e propor planos de reestruturação daquele nível de ensino. Outros acordos foram estabelecidos entre o Conselho de Reitores (CRUB) e a USAID para a formação de professores / pesquisadores, nos Estados Unidos. Entre os anos de 1965-1970, a USAID concedeu mais de 3.800 bolsas de estudos para professores e técnicos em educação.

Em 1966 e 1967 foram também firmados acordos de Assessoria para a modernização da Administração Universitária. A Reforma da Universidade, aprovada pela Lei 5.540/68, revela, de forma nítida, a influência da assessoria técnica e financeira do governo norte- americano.

Dentre todas as mudanças verificadas na estrutura da universidade brasileira, destaca-se a implantação dos Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado nas principais universidades brasileiras. Os cursos então criados, principalmente na área da educação, revelam que as universidades seguiram de perto o modelo norte - americano de educação superior.

2. Os acordos MEC/USAID e a reforma da universidade brasileira

No final da década de 1950 e no início da década de 1960, o Brasil passava por um acelerado processo de urbanização e industrialização. Estes fenômenos impulsionavam a demanda por educação em todos os níveis, mas, de maneira prioritária, da Educação Superior para a formação de pessoas que pudessem atender às novas exigências do mercado.

Paralelamente a esta questão, o Brasil começou a sofrer convulsões políticas e sociais que lutavam por mais direito à terra, por melhores empregos, por melhores salários. Nos campos econômico e político as forças se digladiavam resultando na instauração de um Regime Militar que progrediu para uma Ditadura Civil-Militar.

Em resultado da aproximação e dos acordos firmados com os Estados Unidos, as propostas de reformas da educação foram embasadas na “teoria do capital humano” que via a educação como elemento de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, segundo a ordem capitalista. Se o primeiro grau de ensino tinha a função de sondagem das aptidões e iniciação para o trabalho, o segundo grau deveria oferecer habilitação profissional para atender ao mercado de trabalho. O ensino superior deveria ser diversificado, introduzir cursos de “curta duração” voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; valorizar o planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento da sua produtividade.

Neste contexto é que, a partir de 1965, foram assinados acordos de cooperação no campo educacional entre Brasil e os Estados Unidos (Arapiraca, 1982). Segundo Cunha (1988), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, criado em 1966, teve papel preponderante na mediação dos acordos entre o MEC (fonte do poder político), a USAID (fonte do poder econômico), a Universidade de Huston (fonte do saber) e cada universidade brasileira. Como resultado dessa mediação, inúmeros reitores e administradores universitários foram aos Estados Unidos observar os modelos que queriam copiar; e dezenas de consultores norte-americanos vieram ao Brasil divulgar suas experiências em seminários e conferências.

Um acordo relacionado diretamente com o ensino superior, sob o título *Assessoria para Modernização da Administração Universitária*, assinado em 30 de junho de 1966, tinha como partes envolvidas a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O convênio classificava a situação da área no Brasil como preocupante, tendo-se em vista a má administração de instituições do ensino superior que vinha se agravando desde finais da década de 1940. O acordo previa, entre outras atribuições, a realização de uma série de Seminários e Cursos de curta duração nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro na questão de avaliação e implantação de novos processos e técnicas administrativas. Pelo acordo, cabia à USAID custear, por meio de bolsas de estudos, o treinamento, nos Estados Unidos e/ou outros países, de bolsistas ocupantes de posições administrativas – chave nas universidades.

No ano de 1967, esse acordo foi reformulado e ampliado passando a denominar-se *Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. Este novo acordo foi assinado em 9 de maio de 1967 pelos representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica, do Conselho Federal de Educação e do representante da USAID/ BRASIL- William Ellis. O Brasil e os Estados Unidos assumiram o compromisso de designar educadores de alto nível para constituir a Equipe de Assessoramento do Planejamento do Ensino Superior. Em 2 de julho de 1968, o governo instituiu um Grupo de Trabalho para elaborar a reforma universitária. Depois de o projeto ter dado entrada no Congresso Nacional, em 7 de outubro de 1968, a reforma foi aprovada em 6 de novembro do mesmo ano.

A Reforma Universitária, aprovada pela Lei n.5.540/68 de 28 de novembro de 1968, visava a racionalidade, eficiência, enfim, o máximo de resultados com o mínimo dispêndio pela não duplicação de meios para fins idênticos. A Reforma foi regulamentada pelo Decreto n.464, de 11 de fevereiro de 1969. Na mesma data foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação *strictu-sensu* no Brasil, que possibilitou a abertura de cursos de Mestrado e Doutorado em diversas universidades brasileiras (Saviani, 2008).

Com essa reforma, a estrutura universitária, existente até então, foi severamente alterada. Houve a separação entre Curso e Departamento. O Departamento passou a ser a unidade básica da estrutura universitária, cabendo-lhe reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimentos ou de áreas afins. Esta nova organização visava fundar uma unidade de ensino e pesquisa. Esperava-se que, reunindo e conjugando esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento, a pesquisa teria avanços. O sistema de Cátedra foi substituído pelo estabelecimento de uma Carreira para Professores que deveriam entrar por concurso nos principais níveis e ter ascensão dentro de um mesmo nível, de acordo com critérios estabelecidos pela instituição. O critério que tinha mais peso nesta avaliação era a publicação resultante de pesquisa. Com a criação da carreira do Magistério Superior, muitos concursos para professores foram abertos, ampliando o número de professores e, conseqüentemente, o número de vagas para os alunos, que na maioria dos cursos, quase triplicou.

Na organização dos cursos, o regime anual foi substituído pelo regime semestral e os alunos tinham que fazer matrícula nas disciplinas e não mais no curso como um todo. As disciplinas valiam "X" número de créditos, que iam sendo acumulados pelos alunos até completarem o número de créditos exigidos em um curso.

O curso de Pedagogia e todas as disciplinas da área de Educação se desvinculam das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e passaram a formar as Faculdades de Educação ou Setores de Educação, que deveriam reunir os professores responsáveis pelas disciplinas específicas de todas as Licenciaturas e do curso de Pedagogia.

3. Considerações finais

Alguns autores de renome divergem entre si sobre a dimensão da influência norte-americana na Educação Brasileira. Por exemplo, se Cunha (1988) defende que a influência foi marcante, Nicolato (1992) argumenta que esta influência foi atenuada pela tradição universitária que já existia no Brasil.

No entanto, os estudos revelam que a participação norte-americana via os acordos MEC/ USAID interferiram significativamente na reestruturação do ensino superior no Brasil (Alves, 1968; Arapiraca, 1982; Cunha, 1988; Germano, 1992; Nicolato, 1992; Saviani, 2008). A formação de educadores brasileiros nos Estados Unidos foi intensa e, este fato, naturalmente fez com que ideias educacionais norte-americanas se fizessem presentes na elaboração das reformas e na implantação de novos cursos. Por outro lado, para a implantação da Reforma Universitária, muitos professores e técnicos da educação norte-americanos vieram ao Brasil para auxiliar na implementação de novos modelos de administração e dos cursos oferecidos.

As Faculdades de Educação, então criadas, deveriam seguir o modelo dos *Teachers Colleges* americanos, que vinham aplicando, com sucesso, o método científico na solução de problemas educacionais. Na realidade, era a supervalorização da técnica, do como fazer em detrimento dos conhecimentos essenciais de cada curso. O excesso de disciplinas específicas dava aos cursos um caráter tecnicista e levava a uma supervalorização das especializações, que deixavam, assim, de ser vistas como simples divisões de um todo integrado e passaram a constituir-se em instrumento de racionalização do trabalho pedagógico (Moreira, 1990).

Nos cursos de Mestrado em Educação, então implantados, esta influência se fez sentir de forma indelével. Os cursos de Mestrado e Doutorado seguiram de perto o modelo americano de pós-graduação. Assim como aconteceu com a reforma da universidade de maneira geral, técnicos e professores do Ministério da Educação, responsáveis pela elaboração do projeto dos Programas de Pós-Graduação, fizeram estudos especializados em universidades americanas. Por outro lado, técnicos e

professores norte-americanos vieram ao Brasil auxiliar na elaboração dos projetos. Por ocasião da criação dos cursos de Mestrado em Educação, muitas universidades contaram com a colaboração de professores norte-americanos.

A divisão do trabalho didático em quatro grandes blocos separados – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – foi aceita sem questionamentos. Para cada um deles, técnicas e passos a serem seguidos foram listados. Nenhum modelo alternativo era mencionado nos programas, que também não revelavam qualquer preocupação em relacionar métodos e técnicas ao contexto histórico brasileiro.

As obras que, estudadas nos programas de pós-graduação em educação, eram, em sua maioria, de autores americanos ou de brasileiros que foram estudar nos Estados Unidos e absorveram as ideias daquele país. Como exemplo, podemos citar autores considerados tradicionais: Berman, Bruner, Fleming, Ragan, Tyler, Saylor; autores considerados tecnicistas: Bloom, Gagné, Gronlund, Mager; progressistas: Dewey, Kilpatrick, Caswell e ainda outros como: Pinar, Alexander, Traldi e Sperb (Moreira, 1990).

Os educadores responsáveis por sua implementação assumiram o modelo norte-americano como o correto, o mais moderno. Os estudantes, futuros educadores, por sua vez, foram formados segundo este modelo e, até o surgimento de novas visões educacionais críticas na década de oitenta, como reação ao regime político ainda vigente, continuaram de forma, consciente ou não, a imprimir na educação brasileira as noções aprendidas naquele período. Seja como for, o que é evidente é que o modelo de universidade e o modelo dos cursos de pós-graduação, apesar da implantação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9694/96) continuam seguindo de perto o modelo adotado pela reforma de 1968, com todas as suas implicações.

4. Referências

- Arapiraca, J. O. (1982). *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- Alves, M. M. (1968). *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: MEC.
- Atcon, R. (1966). *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.
- Cunha, L. A. (1989). *A Universidade Crítica: o ensino superior na Republica Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Cunha, L. A. (1988). *A Universidade Reformulada - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Favero, M. L. A. (1988). Da universidade "modernizada" à Universidade "disciplinada": Atcon e Meira Mattos. *Educação e Sociedade*, 30, pp. 125-135.
- Freitag, B. (1984). *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Mores.
- Germano, J. W. (1992). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. Campinas: Cortez Editora Editora da Unicamp.
- Groertzel, T. (1967). MEC-USAID- Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Civilização Brasileira*, 14, pp. 123-137.
- Nicolato, M. (1992). *A caminho da Lei 5540/68; a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG.
- Moreira, A. F. B. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Romanelli, O. (1999). *Historia da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*. 28(76), set/dez.2008.
- Vieira, E. (1983). *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez.

About the Author

Ariclê Vechia

arikele@hotmail.com

Universidade Tuiuti do Paraná. Brasil

António Gomes Ferreira

antonio@fpce.uc.pt.

Universidade de Coimbra. Portugal

page intentionally blank

PANEL

**LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE Y
EL CONOCIMIENTO POST-SECULAR:
CONCEPTUALIZACIONES DEL SUJETO
Y EL MARCO DEL CAPITALISMO
COGNITIVO**

CARL ANTONIUS LEMKE DUQUE

page intentionally blank

La Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento Post-Secular: conceptualizaciones del sujeto y el marco del capitalismo cognitivo

Carl Antonius Lemke Duque (Coordinador)

Desde finales de los años sesenta del siglo veinte, la modelación de la sociedad de aprendizaje como concepto analítico y normativo se ha ido concretando en el marco de la sociología, pedagogía e historia de la educación (Morandi, 2002; Wain, 2004 etc.). La proyección del aprendizaje como proceso no solo enraizado en determinados contextos sociales sino determinado por una compleja interacción con la sociedad ha desembocado en una serie de alteraciones y cambios en cuanto a las bases epistémicas, sociales y políticas del conocimiento y la innovación (Weingart, 2002). El impacto de este amplio proceso de transformación se refiere tanto al nivel histórico-sistémico de las instituciones de educación y su principal función de una integración social (Stichweh, 2006) como a un nivel político-global desde el cual el conocimiento y sus transferencias representan un recurso estratégico (Maciel & Albagali 2009). En este contexto, la cuestión de la Universidad y de los diversos modelos universitarios vuelve a estar en el primer plano (Wichmann, 2000; Bergsdorf, 2002; de la Cruz Ayuso & Sasía Santos, 2015). Es decir, se replantea para la política educativa la pregunta clásica por el ideal de educación intelectual como guía y marco de referencia (Mittelstraß, 2002).

Siguiendo a Juergen Habermas, el concepto de una sociedad post-secular se ha empleado para definir la persistencia o injerencia de discursos

religiosos en sociedades que formalmente han experimentado procesos de secularización en el plano político social, cultural o incluso educativo. Una persistencia de lo religioso que permea tanto espacios privados como públicos. En este sentido el concepto de sociedad post-secular conecta y apunta a las dos dimensiones de lo analítico y lo normativo como problema (Riegel & Ziebertz, 2010). El capitalismo cognitivo, por su parte, constituye un régimen de verdad que une la producción de valor económico con la producción de conocimiento. Dentro de este régimen el conocimiento, reducido en clave semántica a una herramienta de cálculo y de control técnico, queda supeditado a la producción y juega un papel clave en crecimiento económico y el propio nivel de desarrollo de un estado, población o región geográfica (Peters & Bulut, 2011).

En este panel tanto la configuración de las sociedades post-seculares como el discurso del capitalismo cognitivo hacen la función de coordenadas teóricas que delimitan el terreno de juego para el estudio de la conceptualización del sujeto que aprende en las primeras décadas del siglo XXI. Ambas coordenadas, en perspectiva histórica, pueden ser estudiadas tomando como referencia el fin de la II Guerra Mundial y la constitución de un nuevo orden mundial cuya continuidad alcanza las dos décadas iniciales del siglo XXI. Partimos de la premisa de que el contexto post-secular y el capitalismo cognitivo son dos elementos cruciales en la configuración del sujeto que aprende en el imaginario pedagógico contemporáneo. Los trabajos presentados en este panel abordan desde diferentes perspectivas teóricas y en base a líneas de argumentación histórica el modo en que el sujeto que aprende se ha ido configurando tomando como referencia un ideal específico cuyos pilares son la flexibilidad, la individualidad, la velocidad y la eficiencia.

1. Referencias

- Bergsdorf, W. (2002). Die Universität in der Wissensgesellschaft», *Aus Politik und Zeitgeschichte* 26, pp. 20-27.
- de la Cruz Ayuso, C. & Sasia Santos, P. M. (2015). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad* 13, pp. 17-53.
- Maciel, M. L. & Albagli, S. (2009). Knowledge Societies, seen from the South: Local Learning and Innovation Challenges. *International Social Science Journal*, 195, pp. 97-109.

- Mittelstraß, J. (2002). Welches Bildungsideal braucht eine offene Wissensgesellschaft?», *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt*, 12(678), pp. 1263-1272.
- Morandi, P. (2002). Die "Wissensgesellschaft" als "Innovationsgesellschaft" - Der technologische Wandel der 80er und 90er Jahre im Spiegel seiner Wahrnehmung. Das Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologie. *Historical Social Research*, 27, pp. 130-171.
- Peters, M. A. & Bulut, E. (ed.) (2011). *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. New York, NY: Peter Lang.
- Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2010). Post-Sekularität: ein weiterer Schritt in der Säkularisierung von Religion? *Religion - Staat - Gesellschaft. Zeitschrift für Glaubensformen und Weltanschauungen*, 11.2, pp. 259-284.
- Stichweh, R. (2006). Universität in der Wissensgesellschaft: Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität», *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 12, pp. 33-54.
- Wain, K. (2004). *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis*. New York, NY: Peter Lang.
- Weingart, P. (2002). Graduate Program: Entering the Knowledge Society. Institutional and Epistemic Transformations of Knowledge Production and their Social Repercussions», *Historical Social Research*, 27, pp. 317-323.
- Wichman, J. (2000). Grundideen und internationale Rezeption des Modells einer Service University Die Implementierung eines global educational pattern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), pp. 81-96.

About the Author

Carl Antonius Lemke Duque

clemke@unav.es

Universidad de Navarra. España.

page intentionally blank

Mayo del 68 y la crisis de la educación occidental: ¿Revolución o culminación de un proceso histórico?

Francisco Javier Laspalas Pérez

A lo largo de las últimas décadas, se ha vivido en el viejo continente una auténtica ‘revolución cultural’ en todos los ámbitos de la vida, incluida como es lógico la educación. En la práctica se ha asistido a la difusión y el triunfo de los principios y métodos educativos de la Escuela Nueva, que han ido desplazando a los precedentes, con mayor o menor rapidez e intensidad, según los países. Naturalmente, lo anterior tiene evidente relación con las veloces y profundas transformaciones económicas y sociales que se pusieron en marcha después de la Segunda Guerra Mundial. Por otra parte, como bajo el impulso del ‘progresivismo’ algo semejante había sucedido antes al otro lado del Atlántico, la hegemonía cultural de los EE.UU. ha contribuido a acelerar el proceso, en especial durante las últimas décadas. En nuestra intervención, tras comentar algunos de los cambios estructurales acaecidos, destacaremos la importancia de tres procesos históricos simultáneos y conectados entre sí: la transformación de la enseñanza media, la institucionalización de la Pedagogía y la eclosión de una suerte de roussonismo posmoderno.

About the Author

Francisco Javier Laspalas Pérez

jlasपालas@unav.es

Universidad de Navarra. España

Educación y cambio social (1945-2019): la educacionalización de la idea de cambio como problema social

Jon Igelmo Zaldívar

Depaepe and Smeyers (2008) definen la educacionalización como el proceso por el cual se asigna a las instituciones educativas la responsabilidad de resolver problemas de índole social tanto referentes a desigualdades social como vinculadas a cuestiones de responsabilidad social. En esta comunicación parto de la hipótesis de que la noción de cambio, y más concretamente la velocidad del cambio, en el contexto de la hipermodernidad es percibida como un problema social. De modo que la idea que relaciona a la educación como herramienta de referencia para adaptar a los sujetos a los continuos cambios puede ser analizada como un fenómeno en sí mismo que implica la educacionalización de la idea de cambio como problema social.

La educación en la larga década de los años sesenta es, siguiendo la expresión acuñada por Rosa Bruno-Jofré, una "torn tool for change". Y es que la educación en ese momento histórico "was conceived in terms of a technology for change, inspired not by US theories of modernization, but by a defined political utopia that took the shape of a poorly delineated notion of radical democracy" (2019, p. 20). Lo que estaba en juego hace cincuenta años era la construcción de los pilares de la sociedad, así como la propia reconstrucción del sujeto político. Por medio de la educación, entendida como una tecnología para el cambio, la propia relación de alteridad entre los sujetos pretendía ser desafiada. La educación popular desarrollada en

América Latina y con importantes procesos de recepción que diferentes partes del mundo, plasmó con nitidez el desafío revolucionario que potencialmente incluía todo acto educativo. La educación bancaria era señalada como reaccionaria.

Una publicación clave para el análisis de la renuncia a vincular la educación con la posibilidad de cambiar el orden de las cosas fue el informe *The Limits of Growth* de 1973. Este libro, publicado en el tiempo de la Guerra del Yom Kipur y la consecuente escasez de combustibles que experimentaron las principales potencias desarrolladas de occidente, ponía sobre la mesa del discurso pedagógico la imperiosa necesidad de girar la economía de producción de bienes, hacia una economía de producción y consumo de bienes y servicios. Siendo la educación un servicio de primer orden a consumir. En su nueva categoría de servicio la educación no podía aspirar al cambio estructural o individual, sino al mantenimiento del propio sistema del cual pasaría a depender (Meadows, 1972).

Una mirada rápida al informe que hoy más influencia tiene en los sistema educativos de medio mundo, me refiero al conocido informe *Learning for all* del Banco Mundial, publicado en 2011, es revelador en el desarrollo de la hipótesis central que pretendo desarrollar. El informe comienza con la siguiente frase: "We are living through a period of extraordinary change". El segundo párrafo inicia con la siguiente palabras: "Expanding and improving education are key to adapting to change and confronting these challenges". La realidad fundamentada en el cambio constante es una premisa innegable para el Banco Mundial, de la misma manera que también lo es para la UNESCO o la OCDE en función de los principales informes recientemente publicados por estas instancias supranacionales.

De tal manera, la educacionalización de la idea de cambio conlleva que la propia idea de cambio quede articulada de un modo diferente en el debate educativo contemporáneo si se compara con el modo en que su relación quedaba establecida en hace cincuenta años. Analizar las transformaciones operadas en las convenciones lingüística en este tiempo es fundamental a la hora de vislumbrar las mutaciones operado en el modo de imaginar tanto la educación, como los medios y los fines que puede imaginarse como posibles dentro del ámbito propio de la educación. Siendo este el objetivo principal de este trabajo.

1. Referencias

- Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process». *Educational Theory*, 58(4), pp. 379-89.
- Bruno-Jofré, R. (2019). The "long 1960s" in a global arena of contention: Re-defining assumptions of self, morality, race, gender and justice, and questioning education. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), pp. 5-27.
- Meadows, D. L. (1972). *The Limits to Growth*. USA: Universe Books.
- World Bank (2011). *Learning for all. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/WB_ES_ExectiveSummary_FINAL.pdf.

About the Author

Jon Igelmo Zaldívar

jigelmoz@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España.

page intentionally blank

El encanto de lo pedagógico en el tiempo postsecular: modelos educativos de fundamento esotérico en espacios educativos seculares

Patricia Quiroga Uceda

Se observa entrado el siglo XXI un primer fenómeno relevante: el imaginario pedagógico está inmerso en un proceso de ensanchamiento notable. En la periferia de este imaginario se multiplican el número de prácticas educativas que dan respuesta a la demanda de una educación más adaptable a las necesidades del sujeto que aprende, que buscan experiencias pedagógicas holísticas y que apuestan por contextos educativos flexibles (Vadeboncoeur y Padilla-Petry, 2017). Estas iniciativas, por lo general, se identifican con una "autogestión de los procesos formativos desmarcándose de una gestión heterónoma propia del metarrelato moderno" (Igelmo Zaldívar y Laudo Castillo, 2017, p. 46). En el caso concreto del contexto educativo español, el mapa que dibujan los proyectos educativos denominados alternativos ha alcanzado una dimensión notable. Un fenómeno que es posible constatar atendiendo a la principal base de datos que aglutina información sobre cada una de estas iniciativas, me refiero al portal *Ludus*, que se configura en la actualidad como el directorio de referencia para la educación alternativa en España.

Especialmente en el nivel de la educación infantil la oferta de proyectos es más que destacada. En la Comunidad de Madrid existen 180 iniciativas educativas que buscan en los márgenes del imaginario pedagógico su

espacio de acción en educación infantil. Estas iniciativas incluyen proyectos privados, concertados y en menor medida públicos. Esta comunicación parte de la constatación del creciente número de iniciativas que reivindican su práctica pedagógica en base a fundamentos esotéricos. Así, de las 180 iniciativas estudiadas, un total de 26 se reivindican como escuelas Montessori y 10 de ella como escuelas Waldorf.

Charles Taylor, en su libro *A Secular Age*, propone el concepto de "great disembedding" para denominar el proceso histórico de gran calado que configura al sujeto moderno en un contexto donde las dimensiones espirituales, morales, naturales, científicas y tecnológicas no forman parte de un mismo todo indivisible. En palabras del filósofo canadiense "this revolution disembeds us from the cosmic sacred" (Taylor, 2007, p. 157). Una revolución cuyo efecto es posible percibir en los modelos educativos desarrollados en clave moderna que han defendido, y lo siguen haciendo, la desvinculación de lo espiritual del mundo material y científico como principio pedagógico axial. Un fenómeno cada vez más acuciante que para teóricos del currículum como William Pinar conlleva que en el contexto educativo contemporáneo "questions of meaning and significance become secondary, sometimes even suspicious" (Pinar, 2019, p. 245).

De ahí, que la expansión de pedagogías de fundamento esotérico pueda interpretarse como una búsqueda del encanto (embedding) perdido en clave postsecular. Un encanto que lejos de eludir las cuestiones referentes al sentido y significado de la experiencia de vivir y ser educado, sitúa estos interrogantes en el centro de unas propuestas pedagógicas holísticas que conectan a los educandos con una idea sagrada del cosmos. Así, los modelos desarrollados por Steiner y Montessori, ponen de manifiesto la persistencia o incluso la demanda en pleno siglo XXI de discursos de fundamento religioso en espacios educativos que formalmente quedan insertos en procesos de secularización. Tanto es así que el creciente interés que suscita el campo esotérico, campo que nutre tanto a la propuesta Waldorf como a la propuesta Montessori, bien puede quedar enmarcada en el contexto denominado por Peter L. Berger de "pluralismo religioso" (2014, 27). Ambas propuestas responden en las sociedades hipermodernas al fenómeno de la proliferación de "religiones a la carta" siguiendo el término acuñado por el propio Lipovetsky (Lipovetsky, 2006, 98). En este contexto de pluralismo religioso el autor francés identifica la emergencia del "culto al mayor bienestar" que proporciona un estado de "ligereza interior" (Lipovetsky, 2016, p. 12).

1. Referencias

- Berger, P. (2014). *The many altars of modernity*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Igelmo Zaldívar, Jon y Laudo Castillo, Xavier (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), pp. 37-5
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Pinar, W. (2019). Educationalization as technologization. En Bruno-Jofré (Ed.). *Educationalization and its complexities. Religion, politics and technology* (pp. 239-253). Canadá: University of Toronto Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vadeboncoeur, J. A. y Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), pp. 1-7.

About the Author

Patricia Quiroga Uceda

pquiroga@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

page intentionally blank

El concepto de persona en los idearios pedagógicos de Transformative Education y del Lifelong Learning

Carl Antonius Lemke Duque

Los idearios pedagógicos de *Transformative Education* y del *Lifelong Learning* y representan, desde los años setenta del siglo veinte, dos vertientes cruciales de innovación para la pedagogía y el sector de la educación y didáctica en general. En ambos casos, no obstante, poco se han estudiado sus enlaces con conceptos religiosos, es decir, aquellos ingredientes en su ideario que están relacionados o incluso provienen de determinados contextos histórico-religiosos y teológicos. A la vez, el impacto y la recepción de *Transformative Education* y de *Lifelong Learning* en los distintos niveles de educación sea católica, protestante etc. es un desideratum de la investigación.

El concepto de aprendizaje transformativo, principalmente desarrollado por el sociólogo Americano Jack Mezirow (1923-2014) se refiere a un proceso de aprendizaje mediante tres escalas "by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) - sets of assumption and expectation - to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change" ((Mezirow, 2006: 26). Mas allá de lo que Mezirow llama aprendizaje 'instrumental' y 'comunicativo', siguiendo sobre todo a Habermas, en el aprendizaje transformativo se trata de llegar a un tipo de juicio en el sentido de la pedagogía crítica de Paolo Freire (1921-1997) encauzada a abrir el proceso de aprender hacia una dimensión política

y social (Kitchenham, 2013). Junto a Freire y Habermas, el concepto de aprendizaje transformativo representa una continuación del ideario pedagógico del *Lifelong Learning* cuyo referente principal es el sacerdote, pedagogo y político danés Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1873) (Kvist 2005; Jørgensen, 2003; Meincke, 2000; Allchin, 1997).

El presente estudio se centrará en el concepto de persona que conecta ambos idearios pedagógicos desde un punto de vistas sistemático: Para ello, se profundizará por un lado (1) en aquellas vertientes del concepto de aprendizaje transformativo que han ido desarrollando una dimensión spiritualista para compararla con el fundamento Grundtvigiano del *Lifelong Learning*. Por otro lado (2), el presente estudio entrará en algunas líneas principales de la recepción de Grundtvig en la educación católica, de los Jesuitas en concreto de Hervé Carrier SJ (1921-2014) y otros, para ofrecer una comparación con el trasfondo del personalismo católico de Jacques Maritain (1882-1973) y Max Scheler (1874-1928), sobre todo. Al final (3), se contrastarán los resultados de ambos pasos con el concepto de persona del Kantismo incluyendo un breve resumen sobre su relevancia para la filosofía política.

1. Referencias

- Allchin, A. M. (1997). *N.F.S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work*. London: Darton, Longman & Todd.
- Kitchenham, A. (2013). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 6(2), pp. 104-123.
- Jørgensen, T. (2003). Grundtvigs Verständnis von theologischer Lehre und Lehrfreiheit aus ökumenischer Sicht. *Kerygma und Dogma. Zeitschrift für theologische Forschung und Kirchliche Lehre*, 49(4), pp. 320-334.
- Kvist, M. (2005). N.F.S. Grundtvig's Conception of Historical Christianity: An Introduction to the Relationship between Kierkegaard and Grundtvig. En *Kierkegaard Studies Yearbook* (pp. 37-53).
- Meincke, I. (2000). *Vox viva. Die „wahre Aufklärung“ des Dänen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig*, Heidelberg: Winter.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. En P. Sutherland & J. Crowther (eds.). *Lifelong Learning. Concepts and Contexts* (pp. 24-38). London: Routledge.

About the Author

Carl Antonius Lemke Duque
clemke@unav.es
Universidad de Navarra. España.

page intentionally blank

PANEL

**SULLE TRACCE DI ADENAUER, DE
GASPERI E SCHUMANN. L'INCIDENZA
DELL'UNIONE EUROPEA SULLE
POLITICHE SCOLASTICHE E FORMATIVE
ITALIANE DAGLI ANNI SETTANTA AI
GIORNI NOSTRI**

ROBERTO SANI

page intentionally blank

Sulle tracce di adenauer, de gasperi e schumann. l'incidenza dell'unione europea sulle politiche scolastiche e formative italiane dagli anni settanta ai giorni nostri

Roberto Sani

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni, le profonde trasformazioni socio-economiche, politiche e culturali che hanno investito la realtà internazionale hanno accresciuto – specie in Europa e nel mondo occidentale – la consapevolezza che i sistemi scolastici ereditati dal secolo XIX non sono ormai più adeguati a far fronte alle sfide della modernità e alle assai variegata e complesse esigenze di una società e di una realtà economica e produttiva profondamente diverse rispetto a quelle nelle quali tali sistemi scolastici presero forma e si consolidarono.

Allo stesso tempo, in tempi di crescente internazionalizzazione dell'economia, delle strutture produttive e del mercato del lavoro, è emersa da più parti la consapevolezza della accresciuta interdipendenza tra i sistemi scolastici e formativi dei diversi paesi e la stringente necessità di “pensare” le politiche dell'istruzione e della formazione (di base, intermedia, superiore, tecnico-professionale, continua ecc.) non più – o

non solamente – in chiave nazionale e locale, ma secondo una prospettiva autenticamente sovranazionale.

Non a caso, non solo taluni specialisti di vari paesi (pedagogisti, sociologi, esperti di processi formativi ecc.), ma anche una serie di istituzioni e organismi sovranazionali hanno cercato di delineare una serie di nuovi scenari di sviluppo per la scuola e per i processi formativi di massa.

Basterebbe qui far cenno, ad esempio, alla ricerca promossa nel 2001 dall'OCSE sul tema *Schooling for Tomorrow*, o a quella realizzata nel 2002 per conto del *National College for School Leadership* sui principi attorno ai quali orientare il futuro delle istituzioni scolastiche; nonché al rapporto predisposto più recentemente dal *World Economic Forum* in ordine alle «competenze essenziali» che debbono essere assicurate ai cittadini del XXI secolo dai sistemi formativi dei diversi paesi.

Per quel che concerne il Vecchio Continente, non c'è dubbio sul fatto che l'Unione Europea ha gradualmente acquisito un ruolo centrale su questo versante, contribuendo fra l'altro a modificare in modo irreversibile il radicato convincimento che le politiche scolastiche e formative costituissero una competenza esclusiva dei governi nazionali e rispondessero a logiche (politiche, culturali, sociali ecc.) tutte interne ai singoli paesi.

Le politiche e strategie scolastiche e formative, infatti, sono state considerate, almeno a partire dagli anni Ottanta, uno dei motori del processo di integrazione europea, oltre che un fattore determinante per la competitività dell'Unione Europea.

La Commissione Europea ha elaborato, nel 2000, la strategia di Lisbona in base alla quale l'Unione Europea sarebbe dovuta divenire «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale».

La strategia successiva, Europa 2020, ha messo ulteriormente a fuoco l'obiettivo prefissato, specificando che l'Unione Europea sarebbe dovuta divenire un'economia intelligente, sostenibile e solidale, attraverso ambiziosi obiettivi in materia di occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia.

L'importanza delle politiche di istruzione e formazione professionale è emersa fin dall'avvio del processo di integrazione, quando le istituzioni europee le hanno riconosciute come misure di accompagnamento alla costruzione del mercato comune.

L'impostazione originaria dell'integrazione europea, di natura prevalentemente economica, tuttavia, limitava drasticamente la portata di queste politiche e fino alle fine degli anni Settanta le basi giuridiche per un intervento della Comunità nel settore dell'istruzione e della formazione

professionale erano individuate unicamente nella necessità di garantire la libera circolazione dei lavoratori fra gli Stati membri sulla base dell'art. 48 del Trattato della Comunità Europea (ora art. 39).

Già a partire dai primi anni Ottanta, tuttavia, l'istruzione e la formazione professionale furono individuati tra le priorità della Commissione e riconosciute come ambiti strategici senza i quali l'Europa non sarebbe capace di innovare, essere competitiva e creare ricchezza e prosperità per i suoi cittadini.

La valorizzazione del capitale umano, sotto questo profilo, fu ampiamente incentivata da disposizioni e iniziative dirette a favorire la formazione continua e la mobilità territoriale.

La dimensione europea delle politiche formative permette di realizzare finalità economiche e finalità più direttamente connesse alla promozione sociale e personale degli individui, oltre a contribuire alla costruzione di un'identità europea.

Gli interventi che saranno presentati nell'ambito del presente *panel* si propongono di lumeggiare taluni tra i più qualificanti e incisivi interventi attraverso i quali l'Unione Europea ha cercato di potenziare, rinnovare e uniformare le politiche scolastiche e formative dei diversi stati membri, e di dotarsi di appositi programmi di sviluppo del settore.

2. Riferimenti

Allulli, G. (2010). *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*. Roma: Editrice Nuova cultura.

Bocca, G. (1995). *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*. Milano: Vita e pensiero.

Castoldi, M., Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Università.

Cocconi, M. (2003). Il ruolo della politica comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione professionale nella costruzione della dimensione sociale dell'Unione europea. *Rivista Italiana di Diritto Pubblico Comunitario*.

Simoncini, A. (2010). *Dai Trattati di Roma alla strategia di Lisbona. Le politiche comunitarie per lo sviluppo delle risorse umane*. Roma: Editrice Nuova cultura.

Varsori, A. (a cura di). (2006). *Sfide del mercato e identità europea. Le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*. Milano: FrancoAngeli.

About the Author

Roberto Sani

roberto.sani@unimc.it

Università degli Studi di Macerata. Italia

Il rapporto faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano

Anna Ascenzi y Fabio Targhetta

1. Introduzione

A partire dal secondo dopoguerra i principali organismi internazionali iniziarono a programmare incontri, dibattiti e a pubblicare documenti relativi al tema dell'educazione, individuato come motore primo al servizio della pace e dello sviluppo dei paesi usciti materialmente e moralmente distrutti dal recente conflitto mondiale. L'Unesco, il Consiglio d'Europa, la CEE, l'OCSE, etc. nel corso degli anni Settanta intensificarono gli sforzi in tal senso, arrivando a pubblicare una serie di rapporti dal tenore programmatico, ma stilati sulla scorta di attente analisi delle realtà scolastiche ed educative a livello mondiale.

Volendo procedere a una sommaria classificazione di questi rapporti, potremmo suddividerli in due macrocategorie: documenti che affrontano il problema educativo nei suoi aspetti più generali, pur trattando anche temi particolari al loro interno, e documenti che invece focalizzano l'attenzione su questioni specifiche, come possono essere l'istruzione tecnica, la professione docente, l'educazione permanente, etc. (Chiosso, 1977, p. 20). Alla prima categoria appartiene anche il *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, meglio conosciuto come Rapporto Faure dal nome del presidente della commissione incaricata dall'Unesco di redigere il documento. Si tratta di un testo che, per ampiezza di prospettive e per profondità di analisi, ebbe vasta risonanza a livello internazionale.

Il presente saggio intende provare a fare una prima ricognizione critica sulle ricadute di tale rapporto nel contesto italiano negli anni Settanta

e Ottanta, vale a dire in un periodo storico in cui la scuola, intesa come istituzione a carattere statale deputata, in una condizione di primazia, all'educazione delle giovani generazioni, visse un periodo di sostanziale crisi, incalzata a partire dalle richieste di maggiore democratizzazione e apertura alla società. La rilevazione da più parti dell'incapacità a mettersi al passo con i repentini cambiamenti in corso nella società, la richiesta di un rinnovamento nelle metodologie, la critica dell'immobilismo di strutture e apparati (operatori e docenti) comportarono il ripensamento degli statuti epistemologici e, sul piano pratico, la ricerca di strade nuove. L'ingresso massiccio di una nuova tipologia di studente nella scuola secondaria di secondo grado, le critiche a un modello di scuola gentiliano, ossia elitario e selezionatore, considerato anacronistico, le istanze provenienti dal territorio e la concorrenza rappresentata dal sorgere di altre agenzie formative, a carattere privato, concorsero ad acuire la crisi della scuola.

Dopo aver brevemente richiamato i punti fondamentali del Rapporto Faure, nel presente contributo verificheremo la permeabilità del contesto nazionale – sociale, politico, scolastico, culturale – rispetto alle sollecitazioni provenienti dal citato documento e proveremo a offrire alcune chiavi interpretative in merito al suo effettivo apporto all'interno del cambiamento non solo della normativa, ma anche della cultura scolastica. Si tratta di un lavoro nuovo, solo in parte affrontato da altri studiosi che si sono concentrati su tematiche specifiche, come l'educazione permanente, ma che hanno tralasciato un'analisi complessiva della questione.

2. Il Rapporto Faure: genesi e contenuti

Nel dicembre 1970, sulla scorta della risoluzione n. 1131 adottata dalla XVI sessione, la Conferenza generale dell'Unesco autorizzò il direttore generale a costituire una *Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione* incaricata di elaborare un «riesame critico delle strategie educative su scala internazionale» (Faure, 1973, p. 13) e di «stendere un Rapporto che abbia il fine di aiutare i governi a formulare le strategie nazionali per lo sviluppo dell'educazione» (Faure, 1973, p. 15). Nel febbraio dell'anno successivo il direttore costituì ufficialmente la commissione, chiamando a dirigerla una personalità di alto profilo, l'ex presidente del consiglio ed ex ministro dell'educazione nazionale francese, Edgar Faure. L'autorevole consesso era formato da personalità provenienti da vari paesi con incarichi prestigiosi: Felipe Herrera, cileno, ex presidente della Banca interamericana di sviluppo ed ex direttore esecutivo del fondo monetario internazionale; Abdoul-Razak Kaddoura, siriano, membro del consiglio

dei governatori dell'Agenzia internazionale dell'energia atomica; Henri Lopes, ministro dell'educazione nella Repubblica popolare del Congo; Arthur Petrovski, segretario della sezione di psicologia e fisiologia dell'età evolutiva dell'Accademia di scienze pedagogiche in Unione Sovietica; Majid Rahnema, ex ministro dell'insegnamento superiore e delle scienze in Iran ed ex vicepresidente del consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite; F. Champion Ward, consigliere per l'educazione internazionale presso la Fondazione Ford. Pur tra figure di così alto rilievo, spicca l'assenza di almeno un pedagogista, mentre abbondano esperti in politiche educative e in materie economiche.

Il lavoro di elaborazione teorica da parte della commissione, ripartito in una trentina di sedute plenarie tenutesi a Parigi tre il marzo 1971 e l'aprile 1972, si avvale dei report inviati da alcuni specialisti, i quali erano stati incaricati di raccogliere dati e statistiche in tutti i paesi del mondo, di visitare le organizzazioni dell'Onu e le istituzioni e fondazioni regionali che si occupano del tema educativo, di partecipare a incontri internazionali, di studiare documenti appositamente redatti per la commissione, etc. Gli stessi membri della commissione si confrontarono con capi di stati, ministri della pubblica istruzione, alti funzionari, scienziati, rettori di università, direttori di istituti scolastici. Un lungo lavoro di comparazione, dunque, che fu raccolto e presentato in un rapporto al direttore generale inviato nel maggio 1972.

Il libro, pubblicato in Italia nel 1973, era strutturato in tre sezioni e un'appendice di carattere maggiormente statistico. Se la prima sezione era volta a presentare l'esistente, ossia le tendenze a livello scolastico, economico, sociale e culturale, la seconda parte prefigurava un futuro possibile mentre la terza e ultima parte, dall'emblematico titolo di *Verso una comunità educante*, intendeva offrire proposte e strategie per raggiungere quello scenario evocato nelle pagine precedenti.

Il postulato di partenza è la grande trasformazione che il mondo stava vivendo all'inizio degli anni Settanta, tra istanze al rinnovamento, rivendicazioni di una redistribuzione non solo di ricchezza, ma anche di cultura e richieste di maggiore democrazia, in termini di gestione della cosa pubblica e di accesso agli studi superiori e, più in generale, all'istruzione. Non cogliere la gravità del momento, secondo gli estensori del rapporto, avrebbe significato aprire a una «dicotomia del genere umano che si scinderebbe in gruppi superiori e in gruppi inferiori, in signori e schiavi, in superuomini e subuomini» (Faure, 1973, p. 24), con tutto il corollario di conflitti sociali e «disumanizzazione». In quest'epoca di grandi cambiamenti, apportati anche dalla rivoluzione tecnico-scientifica, la scuola, lungi dalle ipotesi destrutturaliste che i teorici dell'antipedagogia

andavano avanzando, era chiamata a ricoprire una funzione fondamentale per la società moderna, stante la consapevolezza di una sua profonda rimodulazione. Abolire il sistema scolastico avrebbe prodotto infatti effetti regressivi analoghi a quelli che sul piano economico sarebbero derivati dalle tesi sulla decrescita. Al contrario, c'era bisogno di rinnovare la scuola, potenziando l'educazione permanente e l'educazione extrascolastica, due concetti che si compenetrano in quello più specifico di comunità educante¹.

Solamente un cambiamento in questi termini avrebbe permesso alla scuola di riflettere le trasformazioni socioeconomiche in corso, consentendo alla società «di adattarsi al mutamento e addirittura di concorrervi» (Faure, 1973, p. 89). Contrariamente a quanto avvenuto in passato, infatti, la scuola era chiamata a inventare («modellare») il futuro: non potendo più preparare uomini per professioni già esistenti, i sistemi scolastici avrebbero dovuto infatti prefigurare competenze per professioni che ancora non esistono» (Alberti, 2015, p. 195) e soprattutto avrebbero dovuto favorire «una preparazione che miri a rendere possibile la massima mobilità professionale» (Faure, 1973, p. 161). In questo senso, la scuola non poteva limitarsi a fornire un bagaglio più o meno ampio di conoscenze, ma era chiamata a offrire un metodo per elaborare un sapere in continua evoluzione e cioè un apprendimento a essere, formula che costituiva il titolo originale del rapporto.

3. Le ricadute in Italia nel breve e nel lungo periodo

In Italia il documento fu recepito soprattutto in merito ad alcuni suoi punti qualificanti, a partire dalla formulazione di un'educazione permanente che si distaccasse dal tradizionale concetto di recupero scolastico e che si aprisse a una dimensione nuova caratterizzata «dall'immissione dei fattori lavorativi e occupazionali nel quadro dei processi formativi» (Gozzer, 1975, p. 8).

Il tema era al centro di ampie discussioni nel nostro paese: proprio in quegli anni, infatti, l'educazione permanente si stava diffondendo e si affermavano «teorie ed esperienze di educazione degli adulti volte a valorizzare l'educabilità di ognuno, ad incoraggiare la "partecipazione", ad accreditare il diritto e la possibilità di ogni uomo di crescere "culturalmente", di arricchire e potenziare la sua umanità in ogni momento della sua

¹ «Ogni individuo deve avere la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita. L'idea di educazione permanente è la chiave di volta della comunità educante». (Faure, 1973, p. 294)

esistenza e di produrre cultura» (Macchietti, 1989, coll. 2487). Nel 1969 erano sorti i Centri sociali di educazione permanente, i quali, come già i Centri di cultura popolare, rappresentarono il superamento definitivo del concetto di educazione legato all'alfabetizzazione strumentale e di recupero (Targhetta, 2015). Si può dunque ritenere che il rapporto Faure fornì, assieme ad altri documenti internazionali analoghi (Callegari, 2017) un significativo contributo alla riflessione in corso, richiamando con autorevolezza l'attenzione sulla necessità di proseguire sulla strada che faticosamente era stata intrapresa. In particolare, il rapporto insisteva sull'opportunità di prevedere un'educazione lungo tutto l'arco della vita non tanto come arricchimento personale, quanto per rispondere in modo adeguato all'impetuoso sviluppo sociale, economico e culturale della società contemporanea e per «attuare le potenzialità massime di una collettività matura» (Faure, 1973, p. 238).

Tra coloro che nel nostro paese offrirono un'analisi più acuta del rapporto Faure figura certamente Giovanni Gozzer, coordinatore dell'ufficio centri didattici, direttore dell'ufficio studi e programmazione al Ministero della pubblica istruzione, stretto collaboratore dell'editore Armando e soprattutto profondo conoscitore della realtà educativa internazionale sia nelle vesti di direttore del Centro europeo di educazione di Frascati che in quelle di inviato Unesco in America Latina (Antonelli, Arcaini, 2016). Ebbene, Gozzer ebbe il merito di riconoscere una delle connotazioni essenziali del rapporto, seppur non esplicitamente formulata nel documento: «il discorso educativo è essenzialmente un discorso politico» (Gozzer, 1975, p. 103). Questo comporta il forte ridimensionamento del ruolo «dei tecnici della pedagogia o dei metodologi della scuola, o dei professionisti della didattica. [...] Essi sono chiamati più a eseguire che a pensare le strutture dell'edificio» (Faure, 1973, p. 104). L'esclusione dei pedagogisti di formazione dai processi decisionali è una delle conseguenze di maggior peso all'interno del panorama nazionale. Certamente non si può imputare al solo rapporto Faure una tendenza che andò crescendo nel corso degli anni, ma la clamorosa assenza proprio in un documento così autorevole ne segna in qualche misura, se non la genesi, quantomeno una tappa fondamentale del processo che ha portato, oggi, alla sostanziale delega al mondo politico delle decisioni in materia di politiche scolastiche.

Quello che Gozzer non colse, invece, è stata la preminenza non solo del fattore politico, ma anche e soprattutto di quello economico. Già analizzando i componenti della commissione, se colpisce l'assenza di figure con formazione pedagogica, è necessario evidenziare la presenza di personalità con ruoli significativi all'interno degli apparati finanziari internazionali. Non solo, anche la volontà di legare la scuola allo sviluppo

scolastico è stata foriera di ricadute, a livello culturale e di politiche scolastiche. Di qui la necessità, evidenziata nel rapporto, «che la scuola si adatti di più ai bisogni soprattutto economici della società, e ai desideri e attitudini dei discenti» (Faure, 1973, p. 66). Per una sorta di eterogenesi dei fini, questa preminenza assegnata all'economia – come anche al mondo dell'impresa, investito di significative funzioni educative (Faure, 1973, pp. 313-314) – ha assunto negli anni del neoliberismo un esplicito invito alla classe politica italiana a sottoporre a valutazione preventiva ogni legge sulla scuola al dicastero del tesoro fino a voler prendere a modello proprio il mondo dell'impresa privata.

Gli anni Ottanta e Novanta hanno esasperato, se vogliamo stravolgendone il senso originario, anche l'appello del rapporto a creare un modello di educazione aperto alle agenzie del territorio. Quella che nel documento viene definita «deformalizzazione delle istituzioni», che va di pari passo con la diversificazione dell'offerta scolastica, si doveva tradurre nella creazione di una società educante. Inizialmente questa istanza fu quella recepita con maggiore interesse dalla comunità pedagogica italiana, la quale da tempo stava elaborando, soprattutto all'interno dell'area cattolica tradizionalmente diffidente nei confronti della primazia statale in ambito educativo, un modello di comunità educante. Nell'immediato questo impegno si tradusse in politiche scolastiche concrete – di qui il merito che è stato attribuito al rapporto Faure di «spostare il confronto dalle "riforme impossibili" [degli anni precedenti] al problema della gestione dei processi educativo-scolastici» (Chiosso, 1986, p. 58). Il documento, infatti, favorì l'accelerazione dell'iter di approvazione dei cosiddetti decreti delegati, in particolare laddove si istituirono e si potenziarono gli organi collegiali. Ma più in generale, come detto, il documento trovò un terreno permeabile a simili sollecitazioni. Temi quali la società educante, l'extrascuola, l'educazione permanente sollecitavano infatti un ripensamento del ruolo della scuola all'interno della società. Le soluzioni furono individuate non solo nel coinvolgimento di fasce sempre più estese di popolazione, ma anche nel rapportarsi in maniera più diretta col territorio, con la comunità, anticipando quello che venne definito il sistema formativo integrato.

Nel lungo periodo, queste sollecitazioni a riservare un ruolo crescente ad agenzie educative extrascolastiche e a privilegiare i bisogni del soggetto in educazione si tradussero, all'interno di un contesto neoliberista caratterizzato da un sostanziale disimpegno dello stato, nella perdita del tradizionale ruolo preminente della scuola, che da prima istituzione è diventata una delle varie agenzie impegnate in ambito scolastico-educativo. Insomma, la scuola si è trovata a doversi confrontare con offerte didattiche esterne, offerte che spesso potevano vantare caratteristiche

nuove, maggiormente attraenti rispetto all'ingessata istituzione statale quali corsi dinamici, dalla durata variabile, e più calibrati sulle esigenze e le aspettative degli utenti. Si nota che questa era una delle raccomandazioni contenute nel rapporto Faure², il quale aveva auspicato, tra gli strumenti essenziali di una riforma dei sistemi educativi, anche il proposito di «togliere valore formale ad una parte delle attività educative sostituendovi modelli flessibili e diversificati» (Faure, 1973, p. 357). Questi corsi, inoltre, si sono spesso avvalsi delle più innovative tecnologie, dagli apparati audio-visuali a quelli informatici. E anche il massiccio ricorso alle tecnologie didattiche, occorre sottolinearlo, era ampiamente sostenuto nel citato documento³.

4. Conclusioni

Il rapporto Faure rappresenta per vari aspetti una tappa fondamentale, pionieristica, per cogliere l'evoluzione di alcune tendenze tuttora in atto. In primo luogo, nel mondo globalizzato di oggi hanno assunto un peso crescente i documenti derivanti da organi sovranazionali, quindi estranei alle consuete linee di ricerca pedagogica elaborate nei diversi ambiti nazionali. L'autorità di questi nuovi committenti ha imposto ai vari paesi di doversi confrontare con tali proposte, nelle quali, occorre rimarcarlo, molto spesso viene privilegiato lo stretto rapporto esistente tra sistema scolastico e sistema economico. Secondo queste linee interpretative, l'economia si fonda sulla conoscenza: la cultura, le conoscenze, l'informazione così come le competenze specifiche assumono rilevanza fondamentale nello sviluppo economico di uno stato, ragione per la quale è necessario diffondere un accesso all'istruzione e all'educazione democratico e lungo tutto il corso della vita per l'intera popolazione.

In Italia è venuto inoltre realizzando, seppur con effetti non del tutto compresi nel rapporto Faure, un modello nel quale la responsabilità della formazione non è delegata solo alla scuola, istituzione storicamente deputata a questo compito, ma a una pluralità di soggetti. In questo senso,

² «La libertà di scelta deve riferirsi ai mezzi e ai metodi: l'insegnamento a tempo pieno, a tempo parziale, per corrispondenza, o con forme autodidattiche e con ricorso diretto alle sorgenti di informazione (con o senza l'aiuto di tecnologie) debbono essere considerati validi e intercambiabili a scelta dell'interessato, giacché l'unica cosa che conta è il risultato finale». Faure, 1973, pp. 299-300.

³ «I due grandi sistemi di innovazione che caratterizzano l'era tecnologica, i *mass-media* (transistor e televisione) e la cibernetica, si legano entrambi alla *informazione*, e alla relativa trasmissione, codificazione, ricerca e gestione. Essi sono perciò processi naturalmente inerenti all'attività dell'apprendimento, dell'educazione e della formazione». Faure, 1973, pp. 40. Cfr. anche pp. 213, 216 e 221.

è stata perseguita una rimodulazione dell'offerta formativa in un quadro operativo unitario che facesse interagire scuola ed extrascuola.

In secondo luogo si è dovuto registrare un significativo impoverimento, a livello di ruolo pubblico e del relativo peso all'interno delle decisioni di natura politico-scolastica, della riflessione pedagogica a favore dell'analisi economica e dei processi produttivi.

Per concludere, gli effetti nel nostro paese del rapporto Faure sono misurabili soprattutto in un profondo cambio di paradigma, a livello di cultura scolastica ed educativa, che ha visto nel lungo periodo un radicale cambiamento dei modelli tradizionali, sia in termini di primazia della scuola statale, sia in quelli di decadimento del ruolo del sapere pedagogico. Si tratta di processi non derivabili esclusivamente dal rapporto Faure, ma che hanno trovato in quel documento un autorevole sostegno.

5. Riferimenti

(1976). *I documenti del rapporto Faure*. Roma: Armando.

(1979). *Educazione scolastica ed extrascolastica oggi*. Atti del XIII Congresso Nazionale di Pedagogia (Macerata, 15-19 Maggio 1977). Bologna: Patron.

Alberti, A. (2015). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.

Antonelli, Q., Arcaini, R. (eds.) (2016). *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Trento: Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i Beni culturali, Ufficio Beni archivistici, librari e Archivio provinciale.

Callegari, C. (2017). L'educazione continua nei documenti internazionali dal dopoguerra agli anni Settanta. In Zago, G. (eds.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 225-246). Milano: FrancoAngeli.

Chiosso, G. (1977). *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*. Brescia: La Scuola.

Chiosso, G. (1986). Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo (1968-1983). In Macchietti, S.S. (eds.). *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)* (pp. 45-67). Città di Castello: Tibergraph.

Chiosso, G. (1998). Dalla pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure. *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 90-107.

- Chiosso, G. (1998). La "società educante" negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione. *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 58-79.
- Faure, E. (a cura di). (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. (1975). *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione*. Roma: Armando.
- Macchietti, S.S. (1989). Centri sociali di educazione permanente. In Laeng, M. *Enciclopedia pedagogia* (pp. 2486-2490). Brescia: La Scuola, vol. II.
- Targhetta, F. (2015). Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia. *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, 1, pp. 31-48.

About the Author

Anna Ascenzi

anna.ascenzi@unimc.it

Università degli Studi Macerata. Italia

Fabio Targhetta

fabio.targhetta@unimc.it

Università degli Studi Macerata. Italia

page intentionally blank

Le sfide dell'intercultura: Il sistema scolastico italiano e le politiche di integrazione promosse dall'unione europea

Serena Sani

1. Introduzione. Le direttive europee in materia di integrazione scolastica degli immigrati

A partire dagli ultimi decenni del secolo XX, il progressivo consolidarsi del fenomeno migratorio ha comportato, tra le altre cose, anche un notevole incremento dei ricongiungimenti familiari e, come conseguenza, una significativa presenza nelle scuole europee di bambini stranieri.

In tale contesto, le istituzioni europee hanno ritenuto opportuno adeguarsi alla situazione elaborando un apparato legislativo finalizzato non solamente a garantire ai minori immigrati il diritto all'istruzione e ad una equità di trattamento rispetto ai bambini autoctoni, ma anche a guidare gli Stati membri nella promozione di politiche scolastiche volte a favorire la loro integrazione.

A questo proposito, vale la pena di ricordare la *Risoluzione del Consiglio e dei ministri della Pubblica Istruzione riuniti in sede di Consiglio, del 9 febbraio 1976, che contempla un programma di azione in materia di istruzione*. Tale *Risoluzione* prevedeva «migliori possibilità di formazione culturale e professionale per i cittadini degli altri Stati membri delle Comunità e dei paesi non membri, nonché per i loro figli»; stabiliva altresì un programma di azione volto a sviluppare «adeguate azioni intese a

migliorare l'inserimento di questi ultimi e a consentirne l'adattamento al sistema scolastico e alla vita sociale del paese ospitante»; promuoveva, infine, una serie di attività volte a: «organizzare e sviluppare, a scopo di integrazione, un insegnamento che includa l'apprendimento accelerato della lingua o delle lingue del paese ospitante; facilitare in modo appropriato ai figli delle persone summenzionate, possibilmente nell'ambito della scuola ed in collaborazione con il paese d'origine, l'apprendimento della lingua materna e della cultura di origine; promuovere l'informazione delle famiglie sulle possibilità di formazione e di insegnamento che ad esse si offrono».

Sotto il profilo giuridico, il primo provvedimento di un certo peso fu la *Direttiva CEE 77/486*, approvata il 25 luglio 1977 e concernente *Misure relative alla scolarizzazione dei minori immigrati*, la quale si riferiva esclusivamente ai figli di lavoratori immigrati provenienti da paesi membri e prevedeva l'istruzione gratuita adeguata alle specifiche esigenze dell'alunno, soprattutto con riferimento all'insegnamento della lingua del paese ospitante (L 199 del 6/8/1977, art. 2), ed un insegnamento della lingua e cultura di origine, coordinato con gli insegnamenti di altre discipline (art. 3).

Su una differente linea si ponevano la Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie, del 1990, e la Risoluzione sulla molteplicità culturale e sui problemi della formazione scolastica dei figli di lavoratori migranti nella Comunità europea, adottata dall'Unione Europea nel 1993.

Nell'introduzione alla *Risoluzione sulla molteplicità culturale e sui problemi della formazione scolastica dei figli di lavoratori migranti nella Comunità europea* (1993), a questo riguardo, veniva sottolineato che la direttiva CEE 77/486, pur costituendo «un passo avanti importante», era da ritenersi «assolutamente insufficiente in vista della realizzazione del diritto di libera circolazione dei cittadini della Comunità», ed appariva «necessaria un'estensione del campo di applicazione di questa direttiva ai figli di cittadini provenienti da paesi terzi che legalmente vivono nella Comunità, nonché una più chiara definizione dei diritti da questa garantiti». La *Risoluzione* sollecitava, inoltre, gli Stati membri a «promuovere e sostenere le iniziative volte a coinvolgere in una medesima azione di formazione i figli di immigrati e i loro genitori, appoggiando ogni azione mirante a coltivare la lingua e cultura del paese d'origine».

Dalla lettura di questi documenti e, più in generale, dall'analisi della normativa prodotta negli ultimi decenni emerge chiaramente la volontà delle istituzioni europee di promuovere fra gli Stati membri «una politica

comune volta a garantire un'accoglienza rispettosa e attenta a tutte le diversità e un approccio di educazione interculturale trasversale ai *curricula* scolastici e formativi per una piena coesione sociale, promuovendo il diritto all'istruzione degli immigrati di paesi terzi sin dall'entrata in vigore del *Trattato di Amsterdam* (entrato in vigore il 1° maggio 1999)».

Assai rilevante, ai fini della nostra disamina, appare anche l'articolo 126 del *Trattato di Maastricht*, nel quale si afferma che «la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche».

In particolare, la Comunità si preoccupa di «sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri»; di favorire «la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio».

Anche in occasione del *Consiglio Europeo di Lisbona* del marzo del 2000, nelle *Conclusioni della Presidenza*, veniva sottolineato il ruolo fondamentale dell'istruzione e si affermava che «le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impernate le politiche dell'Unione. Investire nelle persone e sviluppare uno stato sociale attivo e dinamico sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà».

Sono decisamente numerose le iniziative intraprese dalle istituzioni europee, anche nel corso degli ultimi decenni, per favorire la cooperazione tra i paesi membri e promuovere una linea di azione comune in materia di integrazione e scolarizzazione dei minori immigrati.

A titolo puramente esemplificativo, si pensi al *Programma comune per l'integrazione-quadro relativo all'integrazione dei cittadini di paesi terzi nell'Unione europea*, proposto dalla Commissione Europea nel 2005 e caratterizzato da misure atte a mettere in pratica i principi di base comuni in materia d'integrazione; come anche ai vari organismi comunitari di appoggio come i *Punti di contatto nazionali sull'integrazione*, o ancora al *Forum europeo sull'integrazione* e alle *Relazioni annuali* sulle migrazioni e l'integrazione.

A questo proposito, vale la pena di ricordare anche la *Raccomandazione sulle competenze fondamentali per l'istruzione e la formazione permanenti* del Parlamento Europeo e del Consiglio, approvata il 18 dicembre 2006,

la quale illustra «le attitudini, le conoscenze e gli atteggiamenti di cui l'istruzione dovrebbe dotare gli individui per favorire la loro integrazione, la loro realizzazione e il loro sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e l'occupazione nell'Europa moderna».

Su un piano più generale, inoltre, non si può trascurare l'impegno ad esortare i paesi membri ad «investire nelle persone» e a «combattere l'ineguaglianza e la povertà». Su tale versante appaiono degne di nota le *Dichiarazioni della Presidenza del Consiglio dell'Unione Europea del maggio 2008*, le quali pongono l'accento sulla necessità di «impartire un'istruzione di elevata qualità e investire di più e con maggiore efficacia nel capitale umano e nella creatività lungo tutto il corso della vita». Tali condizioni, infatti, sono ritenute «essenziali per il successo dell'Europa in un mondo globalizzato», in quanto possono «facilitare il passaggio verso una 'economia basata sulla conoscenza', creare posti di lavoro migliori e più numerosi e contribuire a posizioni di bilancio solide».

2. Sintesi. La ricezione, in Italia, delle direttive EU sull'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole italiane

Com'è noto, l'Italia è stata per lungo tempo paese di emigrazione e, solo a partire dagli anni Settanta del Novecento, è diventato anche paese d'immigrazione. Inizialmente, l'improvviso arrivo di significativi flussi di immigrati unito alla mancanza di adeguate politiche migratorie e di uno specifico apparato normativo in materia, ha creato non poche difficoltà in merito alla gestione di tali flussi.

Per questo motivo, sovente le politiche di integrazione adottate al riguardo – basate, in molti casi, sull'erronea convinzione che fosse un fenomeno passeggero – si sono contraddistinte soprattutto per la loro natura emergenziale, rivelando chiaramente i limiti della mancanza di un quadro progettuale a lungo termine.

In seguito, la crescente consapevolezza della sistematicità del fenomeno ha indotto i governi del paese ad affrontare tale questione e ad elaborare una legislazione volta a garantire l'integrazione sociale dei lavoratori immigrati e la scolarizzazione dei loro figli.

Dal momento che in questa sede non è possibile esaminare tutti i molteplici provvedimenti legislativi approvati negli ultimi decenni a favore dell'integrazione degli stranieri nella scuola italiana, ci limiteremo a segnalare quelli che, a nostro avviso, risultano essere i più significativi in materia.

Di fondamentale importanza, ad esempio, risulta essere la Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 73, dal titolo *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale nella scuola*, la quale, oltre ad approfondire il tema dell'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado, affrontava la questione dell'importanza di prevenire qualsiasi forma di razzismo e di antisemitismo ed accennava alla possibilità di far emergere «la valenza interculturale di tutte le discipline».

Assai rilevanti si rivelano anche le disposizioni presenti nella Legge 6 marzo 1998, n. 40, concernente la *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In essa è posto in risalto il valore educativo delle differenze linguistiche e culturali e, all'art. 36, si sottolinea la necessità che le singole scuole, «nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa», promuovano «progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio»¹.

Sulla stessa linea si pone il Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, che promulga il *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Anche in questo provvedimento legislativo si può individuare un'attenzione particolare nei confronti di tutte quelle attività volte a promuovere l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola e a rendere effettivo il diritto allo studio. A tale fine, la scuola è chiamata a favorire l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, a rispettare la lingua e la cultura dei paesi di provenienza, a provvedere alla formazione degli insegnanti e all'integrazione sociale degli immigrati².

Per quel che concerne la formazione del personale docente, è importante ricordare anche quanto previsto dal DPR 31 agosto 1999, n. 394, recante le *Norme di attuazione del Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sull'immigrazione dello straniero*. In esso, oltre alle varie disposizioni riguardanti l'inserimento degli alunni stranieri nel nostro sistema scolastico e a talune indicazioni circa la loro ripartizione nelle classi, si garantiva l'impegno del Ministero a sostenere la formazione degli insegnanti attraverso la realizzazione di progetti di aggiornamento e di formazione, a livello nazionale e locale, sulle tematiche relative all'educazione interculturale.

¹ Pubblicata sulla G.U. n. 59 del 12 marzo 1998 - Supplemento Ordinario, n. 40.

² Decreto Legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, pubblicato sul supplemento ordinario alla G.U., n. 215 del 15 settembre 1998.

I provvedimenti legislativi citati costituiscono, in realtà, solo una parte di quelli emanati negli ultimi decenni a favore dell'integrazione dei minori stranieri nel sistema scolastico italiano.

Con riferimento ai più recenti, ci preme segnalare la Circolare Ministeriale 1 marzo 2006, n. 24, che stabilisce le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Tale importante provvedimento sottolinea l'importanza di porre una particolare attenzione nell'accoglienza dei minori e fornisce importanti indicazioni e suggerimenti di carattere organizzativo e didattico per favorirne l'integrazione e il successo scolastico e formativo.

Ci sembra anche opportuno ricordare il prezioso documento intitolato *La via italiana alla scuola interculturale*, redatto nell'ottobre del 2007 dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Tale documento, oltre a rappresentare un punto di riferimento fondamentale dal quale partire per impostare delle valide proposte educative e delle specifiche metodologie didattiche improntate sull'educazione interculturale, ci permette di capire più chiaramente quale è il modello di politica scolastica verso il quale è orientata l'Italia in merito all'integrazione degli allievi immigrati.

Non è questa la sede per descrivere minuziosamente i molteplici aspetti positivi che emergono dalla lettura del documento in questione; tuttavia, non si può non accennare a quanto affermato nella *Premessa* circa le motivazioni che hanno indotto il Ministero della Pubblica Istruzione ad individuare un modello di scuola interculturale prettamente italiano.

Al riguardo si afferma: «L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana; individuare i punti di forza che devono diventare 'sistema'; individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse; dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità».

Sotto il profilo normativo, degna di nota appare anche la scelta, assunta nel febbraio del 2014 dall'allora ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, Maria Chiara Carrozza, di pubblicare - a distanza di circa otto anni dalle Linee guida del 2006 - le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Com'è noto, tale importante decisione è scaturita dalla consapevolezza della necessità e urgenza di «una riconsiderazione della realtà del mondo dei migranti, che si configura oggi assai più complesso sia numericamente che per varietà di provenienza e di culture, sempre nell'ottica di una via interculturale all'integrazione».

Il documento offre indicazioni aggiornate sui temi dell'orientamento scolastico, della valutazione, dell'istruzione e formazione dei giovani e degli adulti. Soprattutto, però, la peculiarità di queste nuove *Linee direttive* è quella di fornire alle scuole «una selezione ragionata delle soluzioni organizzative e didattiche elaborate e realizzate dalle scuole stesse».

Allo scopo di monitorare l'integrazione scolastica degli alunni immigrati e di promuovere misure volte a sostenere e a rafforzare tale processo di integrazione, nel settembre dello stesso anno, il nuovo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, ha deciso di rinnovare *l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* – istituito nel dicembre del 2006 – e di fornire un maggiore impulso alle attività di tale organo in modo da individuare delle valide soluzioni operative e organizzative atte a favorire un effettivo adattamento delle politiche di integrazione alle reali necessità della scuola multiculturale in continuo mutamento.

Nello specifico, *l'Osservatorio nazionale* svolge compiti consultivi e propositivi sulle politiche scolastiche dell'integrazione interculturale e sulla loro attuazione, con particolare riferimento al monitoraggio del processo di integrazione scolastica degli alunni stranieri, agli accordi inter-istituzionali per la presa in carico del progetto globale di vita e di integrazione degli alunni stranieri attraverso misure che sostengano la continuità educativa e l'orientamento scolastico e professionale, alla sperimentazione e innovazione metodologica didattica e disciplinare. Inoltre, *l'Osservatorio nazionale* esprime pareri e formula proposte su iniziative normative e amministrative di competenza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

3. Conclusioni

In conclusione, alla luce del quadro normativo sin qui tracciato, sembra di poter dire che, nel confronto internazionale, l'Italia ha dimostrato e dimostra una chiara consapevolezza della necessità e urgenza di favorire l'integrazione scolastica degli alunni stranieri e di promuovere il confronto e il dialogo interculturale tra autoctoni e stranieri.

A conferma di ciò è sufficiente ricordare che quello italiano è uno dei pochi Stati europei ad avere accolto senza riserve gli appelli e le sollecitazioni dell'Unione Europea e ad avere dato corpo ad un apparato normativo specifico in materia di istruzione e di integrazione degli alunni immigrati.

4. Riferimenti

- Allemann-Ghionda, C. (2009). *From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe*. In Banks, J.A. (a cura di), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York-London: Routledge.
- Amatucci, L. (2008). *L'intercultura nella normativa e nei documenti dell'amministrazione scolastica*. In Susi, F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti* (pp. 235-264). Roma: Armando.
- Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale (2000). *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*. Parma: Spaggiari.
- Dusi, P. (2000). *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Frigerio, A. (1996). *L'inserimento scolastico degli stranieri. Il quadro normativo*, in Nigris, E. (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Melotti, U. (1993). *Migrazioni internazionali e integrazione sociale: il caso italiano e le esperienze europee*, in Delle Donne, M., Melotti, U., Petilli, S., *Immigrazione in Europa. Solidarietà e conflitto* (pp. 29-65). Roma: Cediss.
- Portera, A. (a cura di). (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Sani, S. (2016). *Alle radici della società interculturale: l'integrazione scolastica dei minori immigrati nell'Europa del terzo millennio*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Sani, S. (a cura di). (2011). *Le nuove frontiere dell'educazione in una società multietnica e multiculturale*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.

About the Author

AUTOR

email:
institución

Differenze di genere, politiche europee e realtà' del sistema scolastico italiano

Carmela Covato & Francesca Borruso

1. Introduzione

La questione delle pari opportunità e della lotta alle discriminazioni di genere è ancora aperta e attuale, nonostante i significativi progressi ottenuti nel corso degli ultimi decenni. In Italia le ragazze hanno ormai pieno accesso all'istruzione, esattamente come i loro coetanei maschi. La parità nell'accesso all'istruzione è, tuttavia -com'è noto-, un requisito necessario ma non sufficiente per la realizzazione di un'effettiva parità tra uomo e donna nella vita politica, civile e lavorativa. Questa non effettiva parità si evidenzia non solo sul piano professionale - permangono, infatti, numerose forme di discriminazione salariali e, inoltre, sono poche le donne che occupano nel mondo del lavoro posizioni apicali - ma anche sul piano della cosiddetta «autosegregazione formativa», che consiste in quella suddivisione sessista ancora presente nel nostro ordinamento scolastico e che conduce i ragazzi a scegliere percorsi formativi ritenuti tipicamente maschili e le ragazze, invece, a scegliere indirizzi femminili, prevalentemente legati agli studi umanistici o alle professioni educative e di cura. Stando ai dati del Ministero dell'Università e della Ricerca relativi agli anni più recenti, infatti, le donne risultano concentrate nell'area dell'insegnamento (quasi il 90%) - ambito linguistico, psicologico, letterario (fra il 60 e il 70%) - mentre sono poco presenti nelle aree scientifiche (meno del 20%), ad eccezione delle discipline mediche

(quasi il 60%)¹. Le ragioni, presenti in una tradizione dalla durata secolare, sono, ovviamente, relative a processi storici, culturali e ideologici carichi di prescrittive norme di genere e stereotipi discriminanti, fra i quali la tendenza a considerare le donne incapaci a rapportarsi con i saperi più elevati, in genere, e con le discipline scientifiche in particolare. Inoltre, il problema dei modelli educativi che veicolano, secondo una prassi pedagogica a lungo dominante, discriminazioni di genere e stereotipi sessisti, a volte anche in forme inconsapevoli, sembra essere una questione ancora attuale nella società contemporanea, anche se con fenomenologie differenti rispetto al passato (Irigaray, 1987; Covato, 2013; Butler, 2004).

Nel promuovere i processi di trasformazione e di ripensamento dell'identità maschile e femminile in una prospettiva che vada al di là delle gabbie di genere ancora dominanti nella realtà sociale, la funzione della scuola, per molti versi centrale, appare in Italia, ancora oggi, debole. Ci sembra, infatti, che i modelli educativi proposti continuino, spesso, a veicolare stereotipi di genere occultati da una neutralità solo apparente che, a partire dal linguaggio, riduce tutto ad una categoria maschile considerata arbitrariamente universale (Cavarero, 2003; Braidotti, 2014). Anche in ambito pedagogico è oramai affiorata la consapevolezza che a lungo «la storia del costume educativo è stata influenzata dalla presenza di una visione dell'identità di genere come dispositivo di regole finalizzate a normare il comportamento individuale e collettivo di uomini e donne sulla base di connotazioni attribuite in modo prescrittivo all'identità sessuale di appartenenza, non disgiunte da distinzioni relative alle diseguaglianze sociali» (Covato, 2013, p. 27). Le norme relative all'identità sessuale, nelle rappresentazioni sociali del genere veicolate dal pensiero religioso, pedagogico, giuridico e letterario, hanno avuto anche il compito di arginare, in ogni tempo, quelle trasformazioni della vita sociale percepite come pericolose dalle classi dominanti e minacciose per gli assetti materiali e simbolici del potere. (Covato, 2007; Lagrave, 1992).

Nel corso del nostro intervento cercheremo anche, tenendo conto del contenuto del Panel, di verificare quali iniziative, a livello parlamentare in Italia e in Europa, siano state assunte al fine di affrontare tali contraddizioni e individuare nuovi percorsi emancipativi.

¹ Commissione Europea, *Gender Differences in Educational Outcomes: a study on the measures taken and the current situation in Europe: Italy*, redatto dall'Eacea nel 2008, nell'ambito del Progetto Eurydice della Commissione Europea, p. 62.

2. Sintesi. Fra realtà scolastica e società civile. Percorsi dell'emancipazione

La questione delle pari opportunità e della lotta alle discriminazioni di genere è dunque ancora aperta e attuale, nonostante i significativi progressi ottenuti nel corso degli ultimi decenni: l'accesso all'istruzione di base, ad esempio, è garantito oggi alla stragrande maggioranza dei bambini e delle bambine anche se le differenze tra le diverse aree geografiche possono essere molto ampie (Rapporto Unicef, 2007), mentre il tema dell'autosegregazione formativa continua a riproporsi con dati ancora significativi.

Va osservato che a partire dalla fondamentale Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne adottata a New York il 18 dicembre 1979, fino alla Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, siglata ad Istanbul l'11 maggio 2011, passando per i principi contenuti nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nel Trattato sull'Unione europea (TUE), non si è fatto altro che sottolineare come per superare la disparità di accesso al godimento degli stessi diritti e delle stesse opportunità tra donne e uomini, sia necessario agire in maniera multifattoriale, mettendo in atto politiche in grado di operare prima di tutto un mutamento culturale. Di qui la centralità della dimensione formativa e della scuola nel suo complesso.

Nei documenti fondativi delle politiche educative europee come *Istruzione e formazione, 2010*, in cui si sottolinea l'importanza e la necessità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e *Europa 2020*, in cui viene valorizzato il ruolo delle donne come fattore di sviluppo economico, per l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva, non sono state esplicitate linee d'azione precise per raggiungere l'uguaglianza di genere. La questione del genere compare, però, nei programmi di lavoro e nelle relazioni della Commissione per il Consiglio Europeo, anche se in maniera discontinua ed eterogenea e senza che siano previste modalità di rilevazione dell'impatto e dei risultati (Guerrini, 2018). Un aspetto che caratterizza questi documenti è la presenza ricorsiva dell'obiettivo di ridurre la segregazione di genere nelle carriere scolastiche e universitarie, soprattutto nell'ambito scientifico e tecnologico, mentre risulta trascurato il tema del genere e della parità nell'ambito della formazione primaria e nella scuola dell'infanzia. Infatti, numerosi documenti, non in ultimo quello della *Commissione per i diritti della donna e l'uguaglianza di genere* (FEMM) che ha adottato nel 2015 una risoluzione dal titolo *Relazione sull'emancipazione delle ragazze attraverso*

l'istruzione nell'UE, puntano lo sguardo sulla necessità di riformulare i modelli educativi e i dispositivi didattici presenti nella scuola attuale, al fine di orientare le scelte formative e professionali di maschi e femmine libere da ogni sorta di condizionamento in base al genere di appartenenza.

Riguardo alla formazione degli insegnanti, invece, va segnalato un assai significativo documento di lavoro della Commissione Europea del 2006 sui progressi degli obiettivi di Lisbona (Strategia di Lisbona, 2000) nell'ambito dell'istruzione e della formazione, che indica la necessità di una formazione della classe docente connessa anche alle tematiche di genere, alla valorizzazione delle diversità e alla lotta contro le disparità socio-culturali. Tuttavia, rimangono delle proposte ed indicazioni, raramente concretizzate in piste di lavoro operative.

Il contributo dell'Unione Europea, però, nonostante le analisi critiche di cui sopra, è stato fondamentale sia nel proporre temi innovativi alle istituzioni nazionali sia nel recepire e diventare punto di riferimento delle molteplici istanze provenienti dai movimenti femministi.

In Italia, lo sviluppo di politiche di pari opportunità è stato avviato con notevole ritardo rispetto ad altri paesi europei. Solo a partire dagli anni Novanta vi è stata una forte evoluzione normativa sulla scia delle indicazioni europee, che ha portato il quadro normativo italiano sostanzialmente in linea con quello degli altri paesi europei, a cui deve aggiungersi il tentativo condotto in questi ultimi anni di allinearsi anche alle buone prassi già consolidate in molti paesi europei. Si conferma, però, anche nella produzione legislativa italiana una scarsa presenza di riferimenti chiari ed espliciti alla dimensione di genere.

Una prima svolta significativa in Italia avviene nel 1997 con la Direttiva "Prodi-Finocchiaro", che prevede negli insegnamenti curricolari l'introduzione dei seguenti percorsi di studio: del cammino dell'emancipazione femminile delineatosi nel corso della storia; dell'educazione alla sessualità; della valorizzazione della differenza di genere. Infine, la Direttiva citata prevedeva creazione di condizioni favorevoli per l'accesso delle donne alla ricerca e alle cattedre universitarie. Purtroppo, soprattutto per quanto concerne il primo ciclo dell'istruzione, sono rimaste delle indicazioni sulla carta poco attuate nella realtà.

Il genere, però, è comparso nuovamente nel 2011 nel *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, a cura del Ministero per le Pari Opportunità e del Ministero dell'Istruzione, nel quale si riconosce, come fondamento di una società libera e democratica, la reale opportunità offerta a ciascun individuo «di maturare ed evolvere la propria personalissima identità» e in cui la differenza di genere si pone come «la prima e la più immediata delle differenze».

L'ultima importante riforma della scuola, la legge del 2015 n. 107, prevede che nel piano triennale dell'offerta formativa, al fine di assicurare l'attuazione dei principi di pari opportunità, vengano promosse nelle scuole di ogni ordine e grado, l'educazione alla parità dei sessi, la prevenzione alla violenza di genere e di tutte le discriminazioni (art. 1, comma 16). Ancora, la circolare n. 1972 del 15/09/2015 avente come oggetto *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015* ribadisce che i progetti di educazione al genere e alle differenze dei Piani dell'Offerta Formativa delle scuole, non sono quello che la crescente ondata diffamatoria sulla cosiddetta *teoria gender* vorrebbe far credere, ma l'attuazione dei principi di pari opportunità, l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni presso le scuole di ogni ordine e grado.

In attuazione del comma 16 della legge 107/2015, sono state sviluppate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, inoltre, nel 2018 le Linee Guida dal titolo *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.

Da quanto fin qui detto, il quadro normativo italiano, dunque, stabilisce l'obbligo per la scuola di combattere stereotipi e pregiudizi, a cominciare da quelli legati al genere, presso tutti gli attori della comunità scolastica e di realizzare percorsi educativi di valorizzazione delle differenze per prevenire la violenza maschile contro le donne, i bullismi, le discriminazioni e il razzismo. Ciò nonostante, i vari progetti che negli ultimi anni si stanno sempre più diffondendo nelle scuole, rientrano nei piani dell'offerta formativa delle singole istituzioni scolastiche e dipendono, quindi, dalle scelte di dirigenti e docenti nonché dal sostegno economico che, ancora oggi, risulta essere assolutamente inadeguato.

3. Conclusioni

Nel promuovere i processi di trasformazione dei ruoli maschili e femminili, la funzione di della scuola, sembra ancora oggi, come si è detto inizialmente, ancora insufficiente nonostante la produzione normativa italiana si sia in parte allineata alle direttive e raccomandazioni europee. Inoltre, le sempre più scarse risorse finanziarie destinate dai ceti dirigenti alla scuola italiana, contribuisce, fra l'altro, ad affidare alla singola sensibilità del docente o del dirigente scolastico la costruzione di percorsi formativi orientati in tal senso. Nella misura in cui la scuola tace le differenze, finisce con il legittimarle e fa sì che la loro evidenza continui a mantenersi invisibile e, come tale, immodificabile. In questo contesto, appare centrale per sviluppare nella

scuola italiani processi davvero emancipativi una nuova progettualità nella formazione dei docenti incentrata su nuove prospettive che tengano conto, a nostro avviso, dei seguenti aspetti:

1. Aprirsi ad una nuova definizione di identità sia maschile sia femminile in grado di ribaltare gli stereotipi dominanti. Nel mondo contemporaneo, infatti, il concetto di identità è profondamente cambiato e si configura in modo dinamico, complesso, fluido-liquido secondo Bauman (Bauman, 2011) o nomade come propone Braidotti (Braidotti, 2011). Si pensa, comunque, ad individui aperti al cambiamento, consapevoli che nella propria apparente fragilità sta invece la forza del sapersi trasformare secondo un progetto di sé capace di rinnovamento. Nel lavoro con gli studenti questo significa apprezzare intelligenze multiple, inaugurare un nuovo modo di porre le relazioni interpersonali e, inoltre, contribuire a superare i pregiudizi sessisti e omofobici.
2. Acquisire la consapevolezza storica delle discriminazioni di genere, disvelare e riconoscere le differenze di genere poiché il nasconderle collude con il persistere di disuguaglianze, di stereotipi, di emarginazioni (Covato 2014).
3. Analizzare le cause della maggiore difficoltà di apprendimento e mettere in atto strategie didattiche innovative per modificare i contesti in cui ciò si verifica.
4. Disvelare il potere dei modelli educativi e degli stereotipi che ci condizionano: partire dalla ricerca storica per approdare all'attualità. Così, può essere utile analizzare il linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa, e l'uso che viene fatto dell'immagine femminile e maschile nella pubblicità e nei libri di testo (Gianini Belotti, 1978; Lipperini, 2007).
5. Progettare una diversa qualità della relazione asimmetrica docente-discente, che dia spazio all'osservazione, all'ascolto, all'accoglienza, in una parola all'empatia, promuovendo esperienze di socialità e di cooperazione (Borruso, 2015).
6. Sviluppare la consapevolezza delle premesse storico-educative relative al fenomeno della autosegregazione formativa.
7. Prendere in esame le conseguenze dell'uso del linguaggio, dei mezzi di comunicazione di massa, dell'immagine femminile e maschile nella pubblicità e nei libri di testo (Gianini Belotti, 1978; Lipperini, 2007; Biemmi, 2010).

Occorre, insomma, che i contesti educativi siano organizzati come campo in cui, a partire dalle conoscenze acquisite dagli allievi, si determini uno spazio di ricerca e di riflessione critica.

Non c'è ombra di dubbio, infatti, che i progetti educativi volti alla parità e all'inclusione di ogni differenza diano attuazione ai principi fondamentali di pari dignità e non discriminazione di cui all'articolo 3 della Costituzione Italiana:

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

4. Riferimenti

- Bauman, Z. (2011). *Culture in a liquid modern world*. Cambridge: Polity.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Borruso, F. (2015). Il sistema scuola. *Cooperazione Educativa*, vol. 64, n. 2, pp. 33-37.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Cavarero, A. (a cura di). (2003). *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Covato, C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Covato, C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle bambine.
- Guerrini, V. (2018). *Educazione e differenze di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

Lagrange, R.M. (1992). *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*. In Thebaud, F. (a cura di), *Storia delle donne. Il Novecento*. (pp. 504-505). Roma-Bari: Laterza.

Lipperini, L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

Unicef (2006). *Women and children: the double dividend of gender equality*. (Report *The state of the world's children 2007*). New York: The United Nations Children's Fund. Consultato il 30 di ottobre del 2019, in https://www.unicef.it/Allegati/La_condizione_infanzia_nel_mondo_2007.pdf.

About the Author

Carmela Covato

carmela.covato@uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre. Italia

Francesca Borruso

francesca.borruso@uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre. Italia

Il processo di bologna e la creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore: Una sfida sempre aperta

Roberto Sani & Luigiaurelio Pomante

1. Introduzione. La trasformazione dell'Università europea

Le università in Europa costituiscono per tradizione il fulcro privilegiato di trasmissione del patrimonio culturale e dell'insieme di quei valori e di quelle conoscenze scientifiche che testimoniano la ricchezza di una civiltà che ha scelto di porre al centro la persona umana in ogni sua dimensione (Zani, 2006). Nella storia plurisecolare degli atenei del vecchio continente (Romano, 1995) il dialogo costruttivo tra le parti, lo scambio interculturale, il rapporto intrinseco tra libertà della ricerca scientifica e investigazione della verità nelle sue molteplici sfaccettature, hanno da sempre ricoperto un ruolo di primo piano e degno di estrema considerazione da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di alta formazione. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, tuttavia, una serie di trasformazioni sociali, culturali e di mentalità e pratiche comuni che hanno profondamente modificato il ruolo dell'Europa stessa, ha colpito in maniera dirompente anche le "ingessate" università europee, le quali, innegabilmente appesantite da un passato fatto di centralizzazione e autoreferenzialità, si sono mostrate del tutto impreparate a rispondere in maniera adeguata alla domanda di ampliamento della base sociale dell'istruzione superiore e ad accogliere nuove categorie di utenti (Tubertini, 2009). Proprio per

cercare di fronteggiare tale situazione di evidente emergenza nel corso dell'ultimo trentennio il dibattito sul ruolo fondamentale da assegnare e riconoscere alle università e all'istruzione superiore, quali luoghi deputati per eccellenza alla formazione delle future generazioni, ha subito una decisa accelerazione divenendo uno dei principali interessi di studiosi e decisori politici, i quali, nella scia delle linee di cooperazione, coordinamento e convergenza dell'Unione Europea, hanno deciso di rivolgere prioritariamente le proprie attenzioni all'Università, istituzione in costante e rapida evoluzione e necessitante, proprio per tale motivo, di interventi concreti e mirati al fine di poter dar vita ad un progetto culturale, politico e sociale di carattere polivalente, unitario ed internazionale.

Così, in un'ottica intergovernativa su obiettivi transnazionali animata da una condivisa consapevolezza di voler e dover investire seriamente e maggiormente nell'istruzione e nella formazione superiore¹, si colloca quello che solitamente viene definito il *Processo di Bologna*, tentativo di riforma ancora in essere, a carattere europeo, che cerca «di connettere e far convergere i diversi sistemi della ricerca e dell'insegnamento superiore entro un quadro comune [...] affinché l'Università possa contribuire attivamente al percorso di un costruzione di un'identità europea riconoscibile e ai processi di incremento della coesione sociale» (Nuzzaci-Grange, 2009, p. 9).

2. Sintesi. Un percorso lungo e laborioso alla ricerca di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

Per cercare di definire in cosa consista nella sua interezza ma soprattutto nella sua complessità il *Processo di Bologna*, è opportuno innanzitutto evidenziare il carattere dinamico espresso dallo stesso termine «processo», che certamente si riferisce ad una sequenza cronologica di eventi, ma che può essere anche colto in termini prettamente concettuali con riferimento agli obiettivi e agli attori che ne hanno caratterizzato i momenti salienti sui quali conviene soffermarsi.

Nonostante, infatti, il *Processo di Bologna* sia iniziato ufficialmente alla fine degli anni Novanta, appare innegabile che le premesse e le condizioni per la sua nascita siano state create nel decennio precedente

¹ Tale prospettiva è assai evidente soprattutto nei Rapporti decennali dell'Unesco e nelle Risoluzioni del Consiglio d'Europa in materia di educazione e di cultura, nonché in molti pronunciamenti dell'Unione Europea sul medesimo tema. Si veda https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it

con una serie di azioni ispirate dalla medesima *ratio* di fondo che poi avrebbe dato il là alla «svolta bolognese». Come è noto, infatti, nel 1987 la Commissione europea lanciava il *Programma Erasmus*, al fine di promuovere la cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore dei 12 Paesi membri di quella che allora si chiamava Comunità Europea. In pratica a tali istituzioni erano offerti incentivi concreti per stabilire accordi con partners europei, finalizzati essenzialmente allo scambio di studenti per periodi di studio (fino ad un anno), pienamente riconosciuti dall'istituzione di appartenenza². Qualche anno più tardi sarebbe invece decollato il progetto pilota *European Credit Transfer System* (ECTS)³ mirante alla creazione di un sistema europeo di crediti formativi che agevolasse di fatto le procedure di riconoscimento universitario degli studi fatti all'estero e incoraggiasse gli stessi docenti a recarsi presso altri Paesi per svolgere attività di insegnamento e progettare corsi di studio congiunti con i colleghi di quelle istituzioni (Perotti, 2010).

Proprio in tale atmosfera, peraltro decisamente condizionata anche dall'enunciazione della *Magna Charta Universitatum* del 1988, che ribadiva, tra le altre cose, la necessità di un «sapere universitario universale», capace di ignorare ogni frontiera geografica o politica (Zani, 2006, pp. 18-19), e dalla stipula della *Convenzione di Lisbona* del 1997, in virtù della quale i cittadini di ciascuno Stato contraente sarebbero stati facilitati nell'accesso alle risorse dell'educazione degli altri Stati, molti governi iniziarono a riflettere, seriamente e proficuamente, sull'opportunità di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, che favorisse la mobilità internazionale di studenti e docenti.

Di fatto, la possibile e auspicata realizzazione di uno spazio universitario comune europeo, se da un lato appariva quale soluzione ottimale per favorire il proficuo spostamento di capitale economico ed umano tra le varie sedi accademiche e i loro rispettivi Paesi di appartenenza, dall'altro avrebbe comportato inevitabilmente un superamento dei modelli tradizionali di organizzazione delle università, sia con riguardo alla didattica che alla ricerca. Come opportunamente rilevato da Annamaria Poggi, infatti, condizione imprescindibile per concretizzare l'ipotesi del cosiddetto «spazio comune», era la graduale ma necessaria trasformazione dei sistemi universitari europei che, «nonostante avessero coltivato per

² In parallelo all'allargamento del Programma Erasmus ai nuovi paesi membri dell'Unione Europea, questo tipo di cooperazione fu esteso gradualmente anche a paesi esterni all'Unione, attraverso il Programma Tempus, proponendo così una definizione più ampia del concetto di Europa.

³ Si veda quanto riportato nel sito web http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/guide_en.html

secoli la circolazione del pensiero (e dunque non fossero impreparati alla costruzione dello spazio europeo), lo avevano fatto come organizzazioni che si preoccupavano per lo più di formare le classi dirigenti del Paese, più che di formare individui potenzialmente destinati a vivere la propria vita ovunque» (Poggi, 2012, p. 33).

Di qui la necessità di procedere in maniera razionale e graduale, nel rispetto comunque di una tradizione universitaria europea plurisecolare della quale dover necessariamente tenere conto. La prima dichiarazione congiunta in tal senso fu firmata il 25 maggio 1998 alla Sorbona di Parigi dai ministri della Pubblica Istruzione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito. In tale *Dichiarazione*, intitolata *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, e la cui premessa era la condivisa volontà di consolidare «le dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche del nostro continente», erano già ben evidenti i principi fondamentali di un progetto di convergenza avviato undici anni prima con il *Programma Erasmus*: l'obiettivo riconoscimento della diversità dei sistemi di istruzione superiore europei ma anche l'impegno a cooperare per promuovere la mobilità di studenti e laureati attraverso la convergenza delle architetture dei diversi sistemi. Alla base di tale convergenza venivano così posti l'adozione di un sistema a due cicli e l'uso di un comune impianto di crediti basato sul già menzionato ECTS.

La *Dichiarazione della Sorbona* altro non era che il prodromo del *Processo di Bologna* che sarebbe stato avviato di lì a breve. Ad appena un anno di distanza dal documento parigino, infatti, il 19 giugno 1999, i ministri dell'Istruzione di 29 Paesi europei⁴ si ritrovarono proprio a Bologna per manifestare la propria adesione al progetto, solo abbozzato l'anno precedente, e per impegnarsi fattivamente nel coordinare le loro politiche interne al fine di raggiungere l'obiettivo generale di costruire entro il 2010 uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*European Higher Education Area* - EHEA). Tale Spazio avrebbe garantito la trasparenza e la leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio, la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un altro Paese europeo, una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di Paesi extra-europei e, non da ultima, l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'intera. Per realizzare tutto ciò la *Dichiarazione di Bologna*, intitolata, non a caso, *Lo Spazio Europeo*

⁴ I paesi aderenti furono: Austria, Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria.

dell'Istruzione Superiore, enunciava chiaramente sei obiettivi specifici: l'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili anche tramite l'uso del *diploma supplement*; l'introduzione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello; l'adozione di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS; la promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della circolazione di studenti, ricercatori e personale amministrativo; lo sviluppo della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità; la promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore (Poggi, 2012, p. 34; Sticchi Damiani, 2009, pp. 28-33)⁵.

Il *Processo di Bologna*, dunque, che affondava le sue radici non su un trattato internazionale a carattere vincolante per i governi dei vari Paesi bensì su un'adesione libera e volontaria da parte di ciascun paese e delle rispettive comunità accademiche, non si proponeva l'armonizzazione dei sistemi di istruzione europei, bensì la costruzione di "ponti" di comunicazione tra un sistema e l'altro al fine di garantire la libertà di circolazione e di stabilizzazione nello spazio comune. Nel concreto, analogamente a quanto già avvenuto a livello comunitario sul fronte del commercio dei beni e servizi o a proposito del mercato del lavoro (Perotti, 2010, p. 125), l'intento precipuo del *Processo di Bologna* era proprio quello di costruire un'Europa più coesa sotto il profilo dell'istruzione, al fine di rendere il processo di formazione europeo il più competitivo possibile con gli altri sistemi mondiali. Tutti insieme, dunque, i governi, le istituzioni accademiche, le comunità di docenti e studenti e, non da ultimi, gli stakeholders (imprenditori *in primis*), ugualmente interessati allo sviluppo di uno spazio europeo del sapere e della conoscenza, avevano finito per delineare a Bologna una strategia comune non solo per la mobilità di studio e lavoro all'interno del territorio europeo ma anche per la creazione di una comune identità europea riconoscibile ed apprezzabile dall'esterno.

Per dare un seguito concreto alla *Dichiarazione di Bologna*, vista anche la dimensione estremamente ambiziosa e complessa del progetto avviato, era tuttavia necessario un monitoraggio costante del processo e per questo furono gli stessi firmatari del documento bolognese a ritenere prioritario incontrarsi ogni due anni per valutare i risultati raggiunti, esaminare ed affrontare le eventuali criticità, formulare ulteriori indicazioni e stabilire le priorità per il biennio successivo. Così, dopo il primo incontro del 1999, i ministri dei Paesi aderenti si sono riuniti nuovamente a Praga nel maggio 2001, a Berlino nel settembre 2003, a Bergen nel maggio 2005, a Londra

⁵ Si veda inoltre <http://www.processodibologna.it/>

nel maggio 2007, a Lovanio nell'aprile 2009, a Budapest e Vienna nel marzo 2010 (si è trattato in questo caso di un incontro celebrativo in cui è stato varato ufficialmente lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore), a Bucarest nell'aprile 2012, a Yerevan nel maggio 2015 e, infine, a Parigi nel maggio 2018, con l'adesione complessiva, ad oggi, di ben 47 paesi europei oltre alla Commissione Europea⁶.

Pur senza avere la pretesa, in tale sede, di analizzare nel dettaglio i contenuti e i risultati raggiunti da ogni singola riunione, appare tuttavia opportuno sottolineare come ogni incontro del *Processo di Bologna* abbia contribuito ad arricchire lo stesso di nuovi scenari e di interessanti prospettive di cooperazione e convergenza internazionale. Se, ad esempio, la Conferenza di Praga del 2001, oltre a ribadire la dimensione sociale dell'intero *Processo* e il carattere di bene pubblico per l'istruzione superiore, riconosceva alle istituzioni ed agli studenti il ruolo di partners chiave nel perseguimento degli obiettivi comuni, fu soprattutto la Conferenza di Berlino del 2003 ad aggiungere un altro elemento di innovazione all'iniziativa, permettendo di fatto al *Processo di Bologna* di compiere un decisivo ed ulteriore salto di qualità. In tale occasione, infatti, i ministri della Pubblica Istruzione riuniti in terra alemanna decisero di porre il proprio *focus* sullo Spazio Europeo della Ricerca (*European Research Area* - ERA), concetto peraltro già sviluppato nei primi mesi del 2000 dal Consiglio Europeo e inglobato dallo stesso organo europeo all'interno di una strategia di lungo periodo comunemente conosciuta come *Strategia di Lisbona* (Poggi, 2012, pp 36-41). A Berlino gli aderenti al *Processo di Bologna* riconobbero pertanto il ruolo fondamentale della ricerca all'interno del sistema universitario europeo, individuando nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e nello Spazio Europeo della Ricerca i due pilastri portanti di una società basata sulla conoscenza. Di qui la condivisa necessità di andare oltre i due cicli di studio già previsti ed includere nell'avviato processo di convergenza europea, anche un terzo ciclo, rappresentato dal Dottorato di ricerca, quale punto più alto della formazione universitaria e scientifica e, per questo, da trasformare in vera e propria eccellenza da spendere sul mercato internazionale della conoscenza e non solo.

⁶ Ai 29 paesi aderenti nel 1999 si sono poi aggiunti nel corso degli anni: a partire dal 2001 Cipro, Croazia, Liechtenstein, Turchia; dal 2003 Albania, Andorra, Bosnia Erzegovina, Ex- Repubblica Iugoslava di Macedonia, Federazione russa, Santa Sede, Serbia; dal 2005 Armenia, Azerbaigian, Georgia, Moldova, Ucraina; dal 2007 Montenegro (a seguito della dichiarazione di indipendenza del 2006); dal 2010 Kazakistan.

3. Conclusioni. La realizzazione concreta del Processo di Bologna: una sfida da portare a termine

Naturalmente in contemporanea allo snodarsi del *Processo di Bologna*, molti Paesi europei si sono mossi nel corso dell'ultimo ventennio nella direzione impressa dalle indicazioni condivise nei vari incontri internazionali, al fine di riformare i propri sistemi universitari. Si è trattato, come prevedibile, di processi sviluppatisi in tempi diversi tra loro e quasi mai in maniera organica, ma comunque incrementale. Da un'analisi del quadro di insieme emerge chiaramente che a problemi comuni, quali la mancanza di autonomia, la rigidità di molti percorsi, la carenza di valutazione esterna, la presenza di una *governance* interna debole, le risposte dei vari Stati si sono comunque indirizzate verso le medesime direzioni e soluzioni. Si pensi, ad esempio, all'aumento di autonomia, all'introduzione di valutatori esterni per giudicare la qualità della didattica e della ricerca degli atenei, all'apertura degli organi di governo a membri esterni con la conseguente possibilità di introitare finanziamenti non pubblici ma anche all'istituzione e allo sviluppo di una serie di progetti ministeriali atti a favorire la mobilità studentesca e del corpo docente all'interno dei vari Stati europei (Poggi, 2012; Adinolfi, 2007).

L'Italia, uno dei paesi che, come visto, diede avvio al *Processo di Bologna*, è stato, ad esempio, uno degli Stati che più di altri ha cercato di recepire ed attuare le indicazioni europee (Tubertini, 2009; Planchenstainer, 2010). Appare quanto mai evidente, infatti, che il percorso compiuto negli ultimi anni dal sistema universitario italiano, sia a livello normativo che a livello organizzativo, sia stato fortemente influenzato da questo nuovo contesto europeo. In particolare, la nuova disciplina degli ordinamenti didattici universitari introdotta con il DM 509/1999, e successivamente modificata dal DM 270/2004, è quella che più ha subito l'influenza delle trasformazioni richieste a livello europeo alle Università, nel tentativo di innovarsi, modernizzarsi e divenire più competitivi. Al primo decreto si deve infatti l'introduzione della laurea di primo livello (di durata triennale) e della laurea specialistica (o di secondo livello, di durata biennale), costituite come corsi in sequenza, secondo la formula sinteticamente definita "3+2". Il secondo decreto, pur mantenendo la laurea di primo livello (definita ora più semplicemente "laurea"), ha previsto quale nuovo titolo la "laurea magistrale" (acquisibile dopo la laurea di primo livello, o anche dopo la scuola secondaria, esclusivamente per i corsi di studio regolati da normative dell'Unione europea che non prevedano per tali corsi titoli universitari di primo livello, e per i corsi di studio finalizzati all'accesso alle professioni legali).

Tuttavia, se in tema di architettura dell'offerta formativa si può affermare che l'Italia abbia adempiuto a tutti gli obblighi assunti in sede internazionale, pur dando vita a soluzioni non sempre aliene da evidenti contraddizioni e spesso cervelotiche nella loro applicazione didattico-organizzativa (Graziosi, 2010, pp. 105-124), altrettanto non si può dire per altri aspetti previsti dal *Processo*, quale ad esempio quello relativo all'incremento della mobilità studentesca e professorale, tema più o meno concretamente affrontato dai vari ministri succedutisi al dicastero dalla Minerva ma mai foriero di risultati davvero del tutto soddisfacenti (Planchenstainer, 2010, pp. 53-55) o comunque rispondenti in pieno agli obiettivi fissati nel 1999.

Appare comunque quanto mai doveroso sottolineare che tale condizione deficitaria ricordata per l'Italia risulta essere elemento comune a quasi tutti i paesi europei coinvolti nel *Processo di Bologna*. Se, infatti, è vero, come emerge dalle varie relazioni di attuazione del progetto, che ovunque siano stati compiuti notevoli sforzi e molti progressi nella riforma dei sistemi di istruzione superiore negli Stati membri dell'Unione Europea e negli altri paesi partecipanti, è altrettanto innegabile che, anche in virtù dei mutamenti sociali, culturali e politici emersi su scala mondiale negli anni più recenti, sono ancora molti e assai differenziati tra loro, gli obiettivi da raggiungere congiuntamente a livello europeo in materia di istruzione superiore. Non a caso nella Conferenza di Parigi del 2018 i 48 Paesi appartenenti all'EHEA, hanno individuato una serie di priorità fondamentali per l'alta formazione, dall'innovazione nella formazione e nell'apprendimento, alla dimensione sociale, dallo sviluppo sostenibile alla terza missione del settore accademico. Un'attenzione particolare è stata altresì posta alla tematica dei migranti e del riconoscimento dei loro titoli di studio all'interno del contesto europeo. Proprio per questo, il 2020, sarà l'anno in cui dover realizzare un ancora più ambizioso Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, capace di conferire un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento, una collaborazione transnazionale integrata nei settori dell'istruzione superiore, della ricerca e dell'innovazione e la garanzia di un futuro sostenibile attraverso l'istruzione superiore⁷, senza naturalmente dimenticare la necessità di un concreto sostegno all'indirizzo dei gruppi e degli individui più vulnerabili e sottorappresentati ai quali assicurare la possibilità di accedere all'istruzione superiore e di eccellere. Solo quando si riuscirà a garantire un accesso all'istruzione in condizioni di equità, il progresso con successo negli studi e la loro conclusione per tutta la popolazione nelle diverse fasi della vita e un ambiente di apprendimento di elevata qualità ed adeguato ai bisogni

⁷ Si vedano i documenti programmatici consultabili in <http://www.ehea.info/>

di una popolazione studentesca tanto diversificata, si potrà finalmente considerare concluso il Processo di Bologna, con la somma soddisfazione di chi, per primo, credette in tale stimolante, complessa ma quanto mai affascinante sfida culturale, intellettuale ed umana.

4. Riferimenti

- Adinolfi, A. (2007). La politica dell'Unione Europea in materia d'istruzione: obiettivi, competenze, strumenti d'azione. In Roselli, O. (a cura di), *Osservatorio sulla formazione giuridica 2006*. Napoli: ESI, pp. 98-108.
- Araújo, C., Veloso, B., Nascimento, S.V. (2018). Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1-30.
- Capano, G., Luzzatto, G., Detti, T. , Guastella, G. (2002). La riforma degli atenei. *Il Mulino*, 6, pp. 1154-1181.
- De Azcárraga, J.A. (2015). ¿Universidades boloñesas 4+(máster) o 3+(máster)? ¿Es ésta la cuestión, o una cara más del mismo problema?. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), pp. 21-54.
- Graziosi, A. (2010). *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Heinze, T., Knill, C. (2008). Analysing the differential impact of the Bologna Process: theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education*, pp. 493-510.
- Moscato, R. (2006). Le trasformazioni dell'Università in Europa: il «Processo di Bologna». *Nuova Antologia*, 141, pp. 295-297.
- Nuzzaci, A., Grange, T. (a cura di). (2009). *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Milano: FrancoAngeli.
- Perotti, L. (2010). Riforme universitarie e processo di Bologna. *Polis*, 23(1), pp. 121-142.
- Planchenstainer, F. (2010). Il tema della mobilità nel Processo di Bologna. In *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni del Processo di Bologna*. Roma: Cimea, pp. 49-56.
- Poggi, A. (2012). Politiche nazionali di riforma dei sistemi universitari e processo di integrazione europeo. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, pp. 27-66.

- Romano, A. (a cura di). (1995). *Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni. Strutture, organizzazione, funzionamento*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Sticchi Damiani, M. (2009). Il Processo di Bologna. In Nuzzaci, A., Grange, T. (a cura di), *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Milano: FrancoAngeli, pp. 27-41.
- Tubertini, C. (2009). La riforma dell'Università italiana nel quadro del Processo di Bologna: situazione attuale e prospettive. *Amministrativamente*, 5, pp. 1-15.
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Zani, V. (2007). Il "Processo di Bologna". In *I valori accademici dell'università europea: atti del Seminario di studio promosso in relazione al "Processo di Bologna", Roma, 30 marzo - 1 aprile 2006*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, pp. 18-20.

About the Author

Roberto Sani

roberto.sani@unimc.it

Università degli Studi Macerata. Italia

Luigiaurelio Pomante

luigiaurelio.pomante@unimc.it

Università degli Studi Macerata. Italia

Il programma degli scambi erasmus e l'internazionalizzazione degli atenei italiani

Francesca Saliceti

1. Introduzione. Origine e sviluppi dei progetti europei per l'istruzione, la formazione e la ricerca scientifica: il caso del programma Erasmus

L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore [*Internationalization of Higher Education*] è un fenomeno relativamente nuovo, che affonda le proprie radici nei programmi europei per la ricerca e l'istruzione degli ultimi 30 anni come *Erasmus*, *Tempus*, *Leonardo*, *Socrates*. Tali programmi hanno consentito la reale circolazione degli studenti europei nelle Università degli altri paesi del continente, così come la presenza massiccia di ricercatori e professori nelle diverse università europee ed americane e la possibilità di realizzare programmi di ricerca internazionali usufruendo delle borse di studio «Marie Curie».

L'internazionalizzazione, come processo strategico, ha avuto inizio in Europa con il programma *Erasmus* qualche anno dopo la nascita della Comunità Economica Europea (CEE), istituita con il *Trattato di Roma* del 1957. Negli obiettivi della CEE rientravano l'unione economica dei suoi membri (Belgio, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, e Germania Ovest) e un'eventuale unione politica futura, mentre l'istruzione e la formazione non erano comprese nelle competenze e negli obiettivi

della Comunità. Gli Stati membri gestivano i rispettivi sistemi scolastici e formativi autonomamente.

Soltanto nel 1976, a questo riguardo, furono istituiti i «Programmi Comuni di Studio», grazie all'impegno di Jacques Delors il quale, per rispondere alla nuova domanda di forza-lavoro da parte delle grandi imprese, diede vita ai primi progetti della Unione Europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione.

In seguito, in seno all'Unione Europa si è sviluppato uno spazio di coordinamento riguardante l'istruzione e, dopo una serie di scambi effettuati dal 1981 al 1986, è nato ufficialmente, il 17 giugno 1987, il progetto *Erasmus*, acronimo di «European region action scheme for the mobility of university students».

Nello specifico, gli obiettivi del «programma di scambio» furono da subito quelli di facilitare la mobilità degli studenti, rafforzare le competenze rilevanti sul mercato del lavoro e promuovere «l'Europa dei cittadini». Inizialmente, i paesi apripista degli scambi furono il Belgio, la Danimarca, la Germania, la Grecia, la Francia, l'Irlanda, l'Italia, l'Olanda, il Portogallo, la Spagna e il Regno Unito.

Il primo anno di applicazione del programma *Erasmus*, ben 3.244 studenti universitari ebbero la possibilità di studiare all'estero, presso le università di uno degli 11 stati europei coinvolti nel programma, per un periodo di tempo compreso fra i 3 e i 12 mesi.

Un anno più tardi, anche il Lussemburgo chiese di essere inserito nel programma e, nel 1992, furono altresì inserite nelle attività dell'*Erasmus* anche altri paesi quali l'Austria, la Finlandia, l'Islanda, la Norvegia e la Svezia.

Com'è noto, la cooperazione formale nel settore dell'istruzione e della formazione tra gli Stati membri dell'Unione Europea è relativamente recente, in quanto risale al *Trattato di Maastricht* del 1993, il quale ha costituito la base giuridica che mancava nel *Trattato di Roma*.

Nel 1994 tra gli Stati che aderivano al programma *Erasmus* si aggiunse il Liechtenstein e in seguito, nel 1998, sottoscrissero l'accordo di scambio anche paesi quali Cipro, Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia, Romania e Slovacchia; a partire dal 1999 entrarono in *Erasmus* la Bulgaria, l'Estonia, la Lettonia, la Lituania e la Slovenia; Malta aderì nel 2000; le successive adesioni, più dilatate nel tempo, furono quelle della Turchia (2004) e della Croazia (2009).

Nel 2009, a distanza di 22 anni dalla sua fondazione, il programma *Erasmus* era riuscito a promuovere, all'interno dell'Unione Europea, la

mobilità di più di 2,2 milioni di studenti. Ad oggi, oltre 4.000 istituzioni universitarie di ben 31 paesi aderiscono al progetto¹.

2. Sintesi. L'estensione del programma *Erasmus*: *Erasmus+*

Nel 2014, sulla scia dei profondi mutamenti sociali, culturali e politici che hanno interessato il Vecchio Continente e il più complessivo scenario internazionale, il tradizionale programma *Erasmus* ha registrato un ampliamento e un'estensione notevoli, al punto da divenire – con il nuovo appellativo *Erasmus Plus* – il principale programma dell'Unione Europea per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport. Nel suo ambito si collocano diversi programmi di finanziamento dell'Unione Europea:

- il Programma di apprendimento permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig);
- gioventù in azione;
- i cinque programmi di cooperazione internazionale (Erasmus, Mundus, Tempus, Alfa e Edulink);
- il programma di cooperazione bilaterale con i paesi industrializzati.

Nel programma *Erasmus+* sono comprese, inoltre, le cosiddette «Attività Jean Monnet» e quelle di sostegno allo sport. La sua principale finalità, in continuità con il vecchio programma *Erasmus*, resta quella di promuovere opportunità di studio, di formazione, di lavoro o di volontariato all'estero (Corradi, 2005).

Al riguardo, il programma promosso dalla Commissione europea per il periodo 2014-2020, ha l'obiettivo di sostenere la strategia *Europa 2020*, contribuendo all'accrescimento dei livelli di occupazione, allo sviluppo del capitale sociale e alla promozione della cooperazione fra gli Stati dell'Unione Europea. La dotazione finanziaria del programma ammonta a 14,7 miliardi di euro per il periodo 2014-2020, registrando un aumento del 40% rispetto alla programmazione precedente.

Dal 2014, infine, il programma *Erasmus+* ha allargato i suoi confini favorendo anche la mobilità verso alcuni Paesi extra Unione Europea, dando così inizio alla vera e propria internazionalizzazione dell'*Higher Education*. In concreto, ogni anno migliaia di studenti trascorrono periodi

¹ Commissione europea (2013). *Statistiche Erasmus*. Consultato il 9 di dicembre del 2019, in https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/statistics_en

all'estero, studiano in un'altra università, migliorando le loro competenze linguistiche, e allargando le loro conoscenze e i loro orizzonti.

Se si approfondisce l'incidenza esercitata dai programmi *Erasmus* ed *Erasmus+* sulle carriere e sugli stipendi dei giovani europei si scopre che tali programmi raggiungono solo parzialmente i loro scopi, in quanto la mobilità degli studenti soffre ancora di squilibri in termini di «genere e di contesto familiare e sociale»; un fenomeno negativo, quest'ultimo, che non ha consentito e non consente ancora di abbattere le disuguaglianze sociali e culturali e i pregiudizi di genere.

Viceversa, per quel che concerne le ricadute sulla formazione superiore e le competenze da spendere nel mercato del lavoro, è senza dubbio considerevole il bagaglio acquisito dagli ex-studenti *Erasmus* ed *Erasmus+*, in termini di crescita culturale, allargamento degli orizzonti professionali e apprendimento delle lingue straniere, al punto che i giovani che hanno compiuto tale esperienza impiegano meno tempo a trovare un lavoro rispetto agli altri e si muovono con maggiore padronanza nel mondo delle professioni.

3. Conclusione. Il programma *Erasmus* in Italia nel quadro dell'attuazione del *Processo di Bologna* e della realizzazione della *European Higher Education Area*

Passando all'analisi della situazione italiana, sembra di poter dire che il sistema dell'istruzione e della formazione superiore ha conosciuto, nel corso degli ultimi 20 anni, una crescente internazionalizzazione, all'origine della quale debbono essere collocati, principalmente, scenari quali la globalizzazione dei mercati e l'accrescimento dei livelli di competitività dei sistemi economici e produttivi (Knight, 2008).

A partire dagli anni Novanta, al riguardo, le statistiche sulle realtà universitarie della penisola hanno evidenziato un sensibile incremento dei parametri relativi all'internazionalizzazione degli Atenei, in particolare dei dati concernenti il numero degli studenti e dei ricercatori italiani presenti nelle università degli altri paesi d'Europa e degli studenti e ricercatori stranieri ospitati presso le strutture universitarie e le istituzioni di ricerca della penisola.

È in questo scenario che si colloca, sul finire degli anni Novanta, l'incontro a Parigi dei ministri dell'istruzione europei di Francia, Germania, Italia e Regno Unito nel corso del quale venne sottoscritta la celebre *Dichiarazione della Sorbona* (1998), il cui obiettivo era quello di realizzare uno *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Un progetto destinato poi

a sfociare, com'è noto, nel successivo incontro di Bologna del 1999, nel corso del quale venne sottoscritto dai partner europei il programma poi passato alla storia con l'appellativo di *Processo di Bologna*, ossia l'accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore basato sui principi e criteri condivisi tra i paesi firmatari, ovvero:

- libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
- qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
- incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti;
- sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore;
- massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati;
- considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica;
- apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Tra il 1999 e il 2010, tutti gli sforzi dei paesi aderenti al *Processo di Bologna* furono mirati alla creazione dello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, divenuto realtà con la *Dichiarazione di Budapest-Vienna* del marzo 2010 (Varghese, 2013).

In seguito al *Processo di Bologna*, com'è noto, si è registrato un vero e proprio processo di innovazione delle architetture dei sistemi universitari degli Stati membri dell'Unione Europea.

La concretizzazione della Dichiarazione di Bologna ha dato inizio, infatti, ad un processo di riforma internazionale dei sistemi d'istruzione superiore dell'Unione Europea che ha reso effettiva la realizzazione dello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* [European Higher Education Area] (Masia, Morcellini, 2009).

Gli accordi raggiunti nell'ambito dello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* hanno contribuito a fare dell'Europa una vera e propria «Società della Conoscenza», in stretta aderenza con quanto stabilito dall'*Agenda di Lisbona* (Salvaterra, 2012).

Su questo versante, i governi dell'Unione Europea hanno attuato, dal 1999 ad oggi, una serie di riforme strutturali di straordinaria importanza, quali:

- l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili, basato in maniera più uniforme possibile su di un sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello;

- la trasparenza dei corsi di studio attraverso un comune sistema di crediti, basato non solo sulla durata, ma anche sul carico di lavoro del singolo corso e sui relativi risultati di apprendimento, certificato tramite il *Diploma Supplement*;
- il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;
- un approccio condiviso all'assicurazione della qualità;
- l'attuazione di un quadro dei titoli condiviso e finalizzato allo *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*.

L'ultimo incontro dei partner europei impegnati su questo versante è avvenuto, com'è noto, ancora a Bologna il 24 e 25 giugno 2019. I convenuti provenivano da più di settanta Paesi e l'obiettivo era quello di fare il punto sull'eredità della *Dichiarazione di Bologna* e delineare le caratteristiche delle università del futuro, le quali dovranno essere sempre più internazionali, sostenibili, connesse al mercato del lavoro e, soprattutto, pensate «per e con gli studenti» considerando alcuni elementi fondamentali: la centralità della figura dello studente, la propensione del sapere universitario a oltrepassare i confini, il radicamento dell'Università nella società, la libertà accademica, l'innovazione della didattica, l'istruzione superiore come guida per uno sviluppo sostenibile, la dimensione sociale delle università, le connessioni con il mercato del lavoro.

Nello specifico, la capacità di attrarre giovani talenti internazionali è oggi una condizione necessaria per il successo di un ateneo nella competizione globale ed è altresì un fattore chiave per l'attrattività di un territorio che, come quello italiano, punta a definirsi come *scenario* internazionale della conoscenza colmo di opportunità.

Su questo versante, non c'è dubbio sul fatto che i programmi *Erasmus* ed *Erasmus Plus* costituiscono uno degli strumenti prioritari per perseguire fino in fondo l'internazionalizzazione globale degli atenei italiani e per acquisire quei vantaggi che a tale internazionalizzazione si accompagnano:

- il vantaggio economico rappresentato dalle risorse acquisite, per via degli studenti autoctoni e quelli internazionali;
- il vantaggio culturale e scientifico rappresentato dalla internazionalizzazione dei corsi universitari e dalla creazione di gruppi cosmopoliti, che incide positivamente sulla qualità della formazione;
- l'attrazione degli studenti internazionali considerata quale investimento in talenti che in seguito potranno contribuire allo sviluppo dell'economia del Paese (il programma *Invest your talent in Italy* è basato proprio su questa considerazione);

- si aggiunga che gli studenti internazionali che avranno avuto una significativa e positiva esperienza di studio in Italia, saranno gli ambasciatori della nostra cultura e della nostra economia e contribuiranno a consolidare l'immagine del nostro Paese all'estero;
- una maggiore mobilità dei docenti, programmi integrati di studio, iniziative di cooperazione per studi e ricerche, attivazione di maggiori risorse finanziarie;
- la formazione dei docenti e degli studenti sarà internazionalizzata;
- potranno essere messi in atto percorsi formativi integrati sotto forma di *joint* e *double degrees* (percorsi doppi e congiunti);
- si creeranno reti scientifiche internazionali;
- la messa in atto di strategie didattiche cooperative e competitive integrate potrà estendere i livelli di occupazione dei laureati, sia italiani che stranieri;
- potranno essere migliorati i servizi di accoglienza (*welcom offices*, alloggi, tutorato, *student societies* ecc.);
- potrà essere aumentata l'attrattiva dall'estero (reclutare studenti e docenti, ricercatori dall'estero con contratti a tempo (*incoming* e *outgoing*)).

4. Riferimento

- Corradi, S. (1988). *Erasmus e Comet. Educazione degli adulti e formazione universitaria transculturale*. Roma: Bulzoni.
- Corradi, S. (2005). *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*. Roma: Università Roma Tre.
- Hudzik, J.K. (2015). *Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success*. New York: Routledge.
- Killick, D. (2015). *Developing the global student: Higher education in an era of globalization*. London: Routledge.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leask, B. (2013). Internationalising the curriculum in the disciplines imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), pp. 103-118.
- Masia, A., Morcellini M. (a cura di). (2009). *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*. Milano: Giuffrè.

- Salvaterra, C. (2012). *Ripensare l'internazionalizzazione. Sintesi risultati questionari*. Bologna: Indire.
- Varghese, N.V. (2013). Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. *Analysis Reports in International Education*, 5(1), pp. 7-20.
- Wilson, L. (2013). The internationalisation of higher education and research: European policies and institutional strategies. In de Wit, H., Hunter, F., Johnson, L., van Liempd, H-G. (a cura di), *Possible futures: The next 25 years of the internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education.

About the Author

Francesca Saliceti

francesca.saliceti@unimol.it

Università degli Studi del Molise. Italia

PANEL

**A OCDE E O SONHO DE UMA
GOVERNAÇÃO MUNDIAL DA
EDUCAÇÃO. PRESSUPOSTOS
E ANÁLISE CRÍTICA**

ANTONIO TEODORO

page intentionally blank

A OCDE e o sonho de uma governação mundial da educação. Pressupostos e análise crítica

António Teodoro

1. Introdução

Tomando como tema central a industrialização da investigação em educação, nesta comunicação propomo-nos analisar e debater o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), enquanto formador de políticas educativas, de agente na transnacionalização dessas políticas, e de mediador do conhecimento. Esse papel, por outro lado, tem sido associado ao exercício de um tipo particular de poder, habitualmente designado por *soft power*, ou modo *soft* de regulação, que se operacionalizaria por meio de processos de vigilância mútua e pressão entre pares, e que teria sido alavancado pela sofisticação e reorganização do trabalho estatístico da OCDE, em particular, a partir da criação, em 1968, do *Center for Educational Research and Innovation* (CERI)/Centro para a Investigação e Inovação no Ensino, com a missão de promover a investigação internacional comparada, e do projeto *Indicators of Educational Systems* (INES)/Indicadores dos Sistemas Educativos, em 1990.

A partir dessa data, a OCDE assume, progressivamente, um papel central no designado *Global Education Reform Movement* (GERM)/Movimento Global de Reforma da Educação.

Embora os sinais sejam anteriores, foi na década de 1980 que se iniciou este Movimento, cuja designação foi cunhada por Sahlberg

(2016), fundamentando-se na ideia de que seria necessária uma reforma global para alcançar dois grandes objetivos: primeiro, tornar as escolas mais eficientes, aproximando-as das necessidades do desenvolvimento tecnológico geradas pela emergência e afirmação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); segundo, adaptá-las à nova configuração da competição econômica entre Estados e regiões, como resultado de processos de integração global e regional, na Europa, em particular, mas, também, em regiões como as da América do Norte e da Ásia.

O Movimento começou no (então) centro do sistema mundial, com as reformas em larga escala da Administração Reagan nos Estados Unidos e do governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra. Muitos países, localizados em várias partes do sistema mundial, do sul e norte da Europa, mas, também, da Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Brasil e da região Ásia-Pacífico iniciaram reformas estruturais nos seus sistemas de educação.

Esta não foi, contudo, a origem ou o modo de afirmação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) como organização governamental internacional. A Unesco foi criada e negociada a partir de uma perspectiva humanista, mas que, desde muito cedo, foi desafiada por perspectivas concorrentes, em particular, as baseadas nas teorias da modernização e do capital humano.

A emergência no seio OCDE da educação como prioridade e como questão decisiva para o crescimento econômico, alinhou-se, justamente, com a afirmação da teoria do capital humano, que se tornou onnipresente nos trabalhos da OCDE, assumindo, simultaneamente, o papel de legitimação científica e econômica. Mais tarde, com a afirmação da mercantilização da educação, por um lado, e as dificuldades que se seguiram ao afastamento por um longo período de tempo, dos Estados Unidos e do Reino Unido, com consequências nas respectivas contribuições financeiras para a organização, a Unesco mergulhou numa crise financeira e de influência, da qual, até hoje, parece não ter recuperado totalmente. E foi esse espaço de influência na definição das políticas educativas que foi ocupado, justamente, pela OCDE, alimentando o Global Education Reform Movement (GERM)/Movimento Global de Reforma da Educação e tornando-se o seu *think tank* central.

A questão central que colocamos, e a que procuraremos responder nesta comunicação, é a seguinte: como foi possível que uma organização de reduzida dimensão e criada fora do sistema das Nações Unidas – que em 2019 tinha, somente, 36 países membros – desenvolvesse tão grande ambição, relegando para segundo plano uma organização como a Unesco, criada especificamente para intervir nos campos da educação, ciência e cultura?

2. Sumário

O interesse da OCDE (anteriormente Organização para Cooperação Económica Europeia, OEEC) pela educação deriva diretamente da esfera económica. As preocupações dos países que assinaram a Convenção, que em 1948 criou a OEEC, empenharam-se, fundamentalmente, em encontrar um entendimento sobre a maximização das suas capacidades e potencialidades nacionais (e.g., aumentar a produção interna, desenvolver e modernizar equipamentos agrícolas e industriais, promover o comércio, reduzir barreiras no comércio multilateral, incentivar o pleno emprego). Adicionalmente, os países que assinaram a Convenção estipularam que as partes utilizariam racionalmente a mão de obra disponível. A necessidade de dar conteúdo a esta cláusula motivou, primeiro, a criação no âmbito da OEEC, em 1953, da Agência Europeia de Produtividade e, posteriormente, em 1958, do Escritório de Pessoal Técnico e Científico (OSTP). Em 1970, ainda sob o impacto do lançamento pela União Soviética do primeiro satélite artificial, o Sputnik, foi formado o atual Comité de Educação da OCDE, como resultado da fusão de vários departamentos ligados à formação de cientistas e técnicos; subjacente a esse conjunto de decisões estava já a convicção de que seria a ciência a força motriz do progresso das sociedades.

A emergência no seio da OEEC/OCDE da educação como questão decisiva para o crescimento económico, alinha-se com a afirmação da teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz, em 1960, e refinada dois anos depois no suplemento do *Journal of Political Economy*, que já incluía outros estudos pioneiros, nomeadamente o que Gary Becker (1964) publicaria em *Human Capital*, e que, desde então, tem funcionado como *locus classicus* para o tópico. A teoria do capital humano tornou-se onnipresente nos trabalhos da OCDE, assumindo o papel de legitimação científica (e económica) do clima de euforia, para usar o termo de Húsen (Húsen, 1979), que molda a expansão dos sistemas educativos nos anos de 1960 e 1970.

Esta não foi, contudo, a origem ou o modo de afirmação da Unesco como organização governamental internacional. Como Elfert (2017) observou, a Unesco foi criada e negociada a partir de uma perspetiva humanista, sustentada, aliás, por dois dos seus principais documentos simbólicos, *Aprender a ser* (Relatório Faure, 1972¹) e *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório Delors, 1996²).

¹ O relatório, na sua versão em inglês, pode ser consultado em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>

² O relatório, na sua versão em língua portuguesa, pode ser consultado em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Desde muito cedo, contudo, essa tradição humanista foi desafiada por perspectivas concorrentes, em particular, as baseadas nas teorias da modernização e do capital humano, que estavam na raiz da intervenção inicial da OCDE nos espaços geográficos do capitalismo desenvolvido. Mais tarde, com a afirmação da mercantilização da educação, como narrativa dominante das políticas públicas desenvolvidas no quadro de uma globalização neoliberal, por um lado, e as dificuldades que se seguiram ao afastamento por um longo período de tempo, dos Estados Unidos e do Reino Unido, com consequências nas respectivas contribuições financeiras para a organização, a Unesco mergulhou numa crise financeira e de influência, da qual, até hoje, parece não ter recuperado totalmente. E foi esse espaço de influência na definição das políticas educativas que foi ocupado, justamente, pela OCDE, especialmente a partir dos anos 90, alimentando o designado *Global Education Reform Movement* (GERM)/ Movimento Global de Reforma da Educação.

Embora os sinais sejam anteriores, foi na década de 1980 que se iniciou este Movimento, assim cunhado por Sahlberg (2016), fundamentando-se na ideia de que seria necessária uma reforma global para alcançar dois grandes objetivos: primeiro, tornar as escolas mais eficientes, aproximando-as das necessidades de desenvolvimento tecnológico gerado pela emergência e afirmação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); segundo, adaptá-las à nova configuração da competição económica entre Estados e regiões, como resultado de processos de integração global e regional, que tiveram na criação do *General Agreement on Trade in Services* (GATS)/Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, o ponto de partida para a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC).

O Movimento começou no (então) centro do sistema mundial, com as reformas em larga escala da Administração Reagan nos Estados Unidos (*A Nation at Risk*, 1983³) e do governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra (*Education Reform Act*, 1988⁴). Muitos países, localizados em várias partes do sistema mundial, do sul e norte da Europa, mas, também, da Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Brasil, e da região Ásia-Pacífico iniciaram reformas estruturais nos seus sistemas de educação, que incluíram alterações na duração da escolaridade, na organização curricular, nos mecanismos de avaliação, na gestão e administração das escolas, na formação de professores e na regulação da sua carreira. Este processo de transferência além-fronteiras de políticas educativas de âmbito

³ O referido documento pode ser consultado em <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

⁴ O referido documento pode ser consultado em <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

nacional tornou-se num movimento global, baseado, de acordo com a sistematização de Levin e Fullan (2008), nos quatro seguintes asserções de “senso comum”: 1) a competição entre as escolas conduz a que os alunos obtenham melhores resultados escolares; 2) a autonomia escolar é o meio mais adequado para suscitar essa competição; 3) As famílias devem ter liberdade de escolha relativamente à escola que querem que os seus filhos ou filhas frequentem; 4) deve existir um currículo nacional e um sistema que permita a comparação regular dos resultados entre escolas capaz de informar a livre escolha das famílias.

No livro *World Class: How to build a 21st-century school system* publicado, em 2018, por Andreas Schleicher (2018), diretor para a Educação e Competências da OCDE e principal mentor do PISA - *Programme for International Student Assessment* e de outros programas internacionais de avaliação de larga escala desenvolvidos pela OCDE (Schleicher, 2018), o autor defende que o conhecimento relevante é, justamente, o que deriva, dos inquéritos estatísticos aplicados em larga escala e construídos com base em novos indicadores. A narrativa desenvolvida pela OCDE e por Schleicher (2018) assenta, contudo, numa visão individualista do mundo em que as relações entre indivíduos se estabelecem se estabelecem a partir da acumulação de melhores competências na escola e na vida, que conduzirão a melhores empregos e, correlatamente, a uma vida melhor.

3. Conclusões

A questão central que colocamos, e a que procuraremos responder nesta comunicação, foi a seguinte: como foi possível que uma organização de reduzida dimensão e criada fora do sistema das Nações Unidas – que em 2019 tinha, somente, 36 países membros – desenvolvesse tão grande ambição, relegando para segundo plano uma organização como a Unesco, criada especificamente para intervir nos campos da educação, ciência e cultura?

Verificámos que o interesse da OCDE pela educação derivou diretamente da esfera económica e que a emergência dessa prioridade, por um lado, e da educação como questão decisiva para o crescimento económico, por outro lado, se alinhou com a afirmação da teoria do capital humano, que se tornou onnipresente nos trabalhos da OCDE e assumiu o papel de legitimação científica (e económica).

Vimos, também, que a Unesco foi criada e negociada a partir de uma perspetiva humanista. Desde muito cedo, contudo, essa tradição foi desafiada por perspetivas concorrentes, em particular, justamente as

baseadas nas teorias da modernização e do capital humano, que estavam na raiz da intervenção inicial da OCDE nos espaços geográficos do capitalismo desenvolvido. Mais tarde, a afirmação da mercantilização da educação, como narrativa dominante das políticas públicas desenvolvidas no quadro de uma globalização neoliberal, e as dificuldades que se seguiram ao afastamento por um longo período de tempo, dos Estados Unidos e do Reino Unido, com consequências nas respectivas contribuições financeiras para a organização, mergulharam a Unesco numa crise financeira e de influência, da qual, até hoje, parece não ter recuperado totalmente. E foi esse espaço de influência na definição das políticas educativas que foi ocupado pela OCDE, especialmente a partir dos anos 90, alimentando o designado *Global Education Reform Movement (GERM)/Movimento Global de Reforma da Educação*.

No quadro deste Movimento, enquanto processo de transferência além-fronteiras de políticas educativas de âmbito nacional, iniciaram-se em muitos países, localizados em várias partes do sistema mundial, reformas estruturais nos sistemas de educação que incluíram alterações ao número de anos de duração da escolaridade, na organização curricular, nos mecanismos de avaliação, na gestão e administração das escolas, na formação de professores e na regulação da sua carreira.

No livro *World class: How to build a 21st-century school system* publicado, em 2018, por Schleicher (2018), diretor para a Educação e Competências da OCDE e principal mentor do PISA e de outros programas internacionais de avaliação de larga escala desenvolvidos pela OCDE, defende que o conhecimento relevante é, justamente, o que deriva, dos inquéritos estatísticos aplicados em larga escala. Esta narrativa, enquadrada teoricamente nos postulados da teoria do capital humano e, mais recentemente, da teoria do capital do conhecimento, assenta, contudo, numa visão individualista do mundo em que as relações entre indivíduos, num mundo de consumidores livres, se estabelecem a partir da acumulação de melhores competências na escola e na vida, que conduzirão a melhores empregos e, correlatamente, a uma vida melhor. É, pois, na produção, ou se quisermos, no trabalho, que se consolidam os valores da solidariedade; perspectiva, com profundas repercussões na organização das escolas e nos modos de ensinar e de aprender.

"In the dark, all schools and education systems look the same" foi o subtítulo escolhido, por Schleicher e Zoido (2016, p.374), para um capítulo publicado no *The Handbook of Global Education Policy*, mas, como explicou Teodoro (2020, no prelo):

The question is not the commendable effort to want to 'illuminate' education systems with relevant information. The key issue lies in considering that the manner in which one 'illuminates' derives from options of a political nature which must be equated and debated in the public space. They are not technical issues, neutral indicators.

4. Referências

- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Elfert, M. (2017). *Unesco's utopia of lifelong learning: An intellectual history*. London: Routledge.
- Husén, T. (1979). An international research venture in retrospect: The IEA surveys. *Comparative Education Review*, 23(3), 371-385.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A., Zoido, P. (2016). The Policies that shaped PISA, and the policies that PISA shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 374-384). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Teodoro, A. (2020, no prelo). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education: education reform and the challenges of neoliberal globalization*. New York: Routledge.

About the Author

António Teodoro

teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal

page intentionally blank

O movimento da política baseada em evidências e a sua influência nas políticas curriculares portuguesas

Elsa Estrela

1. Introdução

À semelhança do que acontece noutros países, a escola em Portugal atravessa uma crise que se prende com a alteração de valores, regras e objetivos em que assentou a construção da escola para todos. Esta escola, com novos públicos, não tem sido facilmente compreendida por todos, desde os decisores políticos aos professores, pais e alunos, o que tem agravado uma dupla crise que se instalou: de regulação, porque a escola não cumpre eficazmente o seu papel de integração social e de formação para os mais recentes requisitos da “economia do conhecimento”, e de emancipação, uma vez que não produz a mobilidade social desejada e projetada pelas diversas camadas sociais.

Esta crise, que integra quer os baixos resultados escolares, a deficiente inserção profissional ou a fraca capacidade de socialização, quer “a indiferença às diferenças” (Bourdieu & Passeron, 1970), conduz a escola à produção de novas desigualdades sociais e os decisores políticos à realização de sucessivas reformas educativas, aquilo que Ball (2002) designa de “epidemia política”. Sem que se discutam, pelo menos em Portugal, as finalidades da educação, que incluem não só os objetivos a alcançar, mas também os valores que devem enformar a sua concretização, os governos

nacionais têm vindo a adotar um discurso reformador caracterizado pela competitividade, performatividade e prestação de contas (Antikainen, Dworkin, Saha, Ballantine, Essack, Teodoro, & Konstantinovskiy, 2011), bem como uma ação política baseada na Evidence-Based Policy, com origem nos projetos de diversos agentes globalizadores, sendo a OCDE considerada como o maior *think tank* mundial na educação (Henry, Lindgard, Rizvi & Taylor, 2001; Teodoro, 2007).

Estas atividades e discursos reformadores enquadram-se igualmente no desígnio da Unesco da construção de uma sociedade do conhecimento, o que implica uma ressignificação do conhecimento que, apesar de ausente dos debates sobre esta nova sociedade e suas implicações educacionais (Young, 2008), se tornou no motor principal da economia e um novo fator de produção. Esta narrativa globalizadora provoca a deslocação do centro das políticas públicas para a criação, distribuição e gestão desse conhecimento, baseado em competências e entendido como “social overhead investment” (Bell, 1973), e a edificação de uma nova narratividade para a educação, agora assente no objetivo de formar um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de cidadão e um novo tipo de eu (Robertson, 2008), responsável e responsabilizado por uma Aprendizagem ao Longo da Vida, realizada “em qualquer lugar, a qualquer hora, por qualquer provedor” (Dale, 2008), ao mesmo tempo que consagra uma Sociedade Totalmente Pedagogizada (Bernstein, 2001), que atribui um novo papel ao Estado e cria uma nova formatividade.

2. Sumário

Kvernbekk (2013, 2017) situa o início formal do movimento que articula a política de educação à recolha de evidências científicas robustas, formalizada na designação política de educação baseada em evidências (*evidence-based education policy*), pela transposição do conceito de medicina baseada em evidências (*evidence-based medicine*) forjado por Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes e Richardson (1996, p.71), para designar “the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients”, juntando dados da epidemiologia clínica e recorrendo à bioestatística e à informática médica (Mendes, 2007), embora o embrião do movimento possa ser localizado antes, nomeadamente, nos trabalhos pioneiros de Feinstein (1967), Cochrane (1972) e Wulf (1976), que salientaram a importância da análise de evidências obtidas através da investigação clínica, por contraste com a decisão fundamentada na intuição ou na experiência clínica não sistematizada.

Na educação, o movimento terá tido uma trajetória semelhante àquela que ocorreu na medicina: um impulso inicial na década de 1970, em particular, com os trabalhos de Rivlin (1971), Meltsner (1976) e Aaron (1978), que se renovou nos finais da década de 1990, abrangendo as políticas educativas e as práticas dos professores (Packwood, 2002), com o contributo de vários autores (e.g., Davies, 1999, 2000; Davies, Nutley, & Smith, 1999, 2000; Hargreaves, 1996; Sebba, 2000; Slavin, 2002), que em comum assinalaram à investigação em educação a tarefa de promover uma “rigorous analysis of policy and program options, with the intention of providing useful inputs for policy makers in their ongoing consideration of policy development and program improvement” (Head, 2015, p.77).

Esta narrativa tem tido expressão através dos grandes inquéritos estatísticos, relatórios e definição de *benchmarks* por parte da OCDE ou da União Europeia, aceites pelos decisores políticos e estabelecidos como instrumentos de governação da educação (Normand, 2008), uma vez que os seus resultados são usados quer pelos decisores políticos, quer pelas organizações internacionais como forma de exigir uma melhoria da eficácia e equidade dos sistemas educativos (Bottani, 2006).

A título de exemplo, destacamos as medidas políticas que foram tomadas para que as metas definidas no programa Educação e Formação 2010, da União Europeia, fossem cumpridas, relativamente à redução do abandono escolar precoce, à redução do fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências em alunos de 15 anos ou ao aumento do número de cidadãos com idades entre 24 e 65 anos com o 12.º ano de escolaridade. Um novo programa foi definido posteriormente, o *Educação e Formação 2020*, que prevê objetivos estratégicos comuns para os Estados-Membros, incluindo um conjunto de princípios e métodos comuns de trabalho em domínios prioritários.

Por outro lado, e como consequência dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no projecto PISA 2003 e 2006, algumas medidas foram também tomadas por Portugal, como o Plano Nacional da Matemática, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Ensino de Português ou o aumento do número de horas semanais para as disciplinas de Ciências no ensino secundário.

Na verdade, assumimos que as narrativas construídas trans e supranacionalmente (*Knowledge-Based Economy* e a *Evidence-Based Economy*) estão a provocar uma reconfiguração do conhecimento curricular, acelerando o esgotamento da gramática da escola e, conseqüentemente, do currículo, nas suas formas escolares assumidas, uma vez que se parecem verificar contradições entre as lógicas e racionalidades sociais, visíveis

nas exigências da avaliação das agências internacionais, e as lógicas e racionalidades de organização do currículo.

O nosso trabalho assenta na análise das políticas curriculares definidas e desenvolvidas pelo XXI Governo Constitucional Português ao longo de quatro anos, com particular atenção sobre três projetos e a legislação que os sucedeu e institucionaliza a autonomia e flexibilidade curricular. Procurámos, sobretudo, identificar a relação entre as propostas nacionais e os mais recentes projetos da OCDE - *The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo); *The Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies* e *Innovative Learning Environments* - observando as propostas curriculares neles subjacentes. Esta análise foi complementada com o processo de acompanhamento do processo de institucionalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular desenvolvido através da realização de nove *workshops* em agrupamentos de escolas e escolas secundárias, nos quais os docentes participantes produziram materiais que traduzem a sua conceção curricular.

3. Conclusões

O primeiro destaque vai para o novo processo de governança na educação. De facto, existem novas maneiras de fazer políticas baseadas no conceito de rede, o que significa que uma constelação de organizações internacionais participa nas propostas das políticas educacionais.

Nesse contexto, podemos considerar que o discurso e os projetos da OCDE emergem como legitimação das políticas curriculares nacionais definidas pelo XXI Governo Constitucional, que adotou uma racionalidade que decorre, sobretudo, das propostas curriculares que emergem do trabalho realizado pela OCDE. Na verdade, as propostas nacionais de um currículo inclusivo e flexível, baseado em competências e desenvolvido em ambientes de aprendizagem interativa, que favorecem a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, o trabalho colaborativo dos professores, podem ser encontradas nos três projetos da OCDE analisados, assim como na legislação que suporta a institucionalização da autonomia e flexibilidade curricular. Também podemos considerar que a própria organização acompanhou este processo de mudança curricular, tendo produzido relatórios sobre o processo ou conduzido auditorias aos documentos apresentados, como foi o caso do *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Na verdade, há nas políticas curriculares nacionais um claro alinhamento com as conceções curriculares subjacentes aos projetos

identificados, o que nos pode conduzir à conclusão de que a narrativa das políticas baseadas em evidências é bastante forte.

Por outro lado, e ao contrário do que foi afirmado em trabalho anterior (Estrela, 2015), o currículo está efetivamente a sofrer uma reconfiguração, não apenas ao nível do design, mas também no seu conteúdo e organização. As propostas são orientadas para um currículo baseado em competências e para o desenvolvimento de capacidades essenciais à escolaridade obrigatória, acompanhadas por propostas de novas organizações interdisciplinares, também promotoras do trabalho colaborativo entre docentes. No entanto, não parece haver orientações relativas à reconfiguração do conceito de classe, o que, sendo o centro da “gramática escolar”, poderá inviabilizar todo o processo de mudança que se incentiva.

Parece-nos que este é o nível em que a política baseada em evidências se arrisca, de facto, ser mais forte e produzir mais efeitos já que em Portugal vários têm sido os projetos e reformas curriculares que pretenderam introduzir mudanças ao nível do conteúdo e organização curriculares e não foram consolidados, o que pode constituir uma novidade na realidade nacional e comprovar a tese de que a OCDE é atualmente o centro da definição das políticas educativas e os seus projetos produzem resultados que se transformam em certezas válidas para qualquer realidade e cultura.

Por fim, a conceção curricular presente nos docentes observados mantém-se, fundamentalmente, segmentada, hierarquizada e prescritiva, suportada por práticas pedagógicas assentes, sobretudo, na transmissão, o que pressupõe a necessidade de criação de um modelo de gestão curricular ao nível das equipas pedagógicas e dos conselhos de turma. Por outro lado, assumimos que o foco do processo de inovação deve ser a matriz organizacional de modo a envolver todos os atores na construção de um modelo curricular autónomo e flexível, não esquecendo que os instrumentos de gestão curricular devem ser utilizados para a desconstrução de uma cultura profissional assente no trabalho solitário.

4. Referências

- Aaron, H. J. (1978). *Politics and the professors: The great society in perspective*. Washington: Brookings.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2008). PISA: Un instrument de régulation pour relier des mondes [PISA: A regulatory instrument to connect worlds], *Revue française de pédagogie*, 164, 77-80.

- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Carvalho, L. M. (2012). The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646.
- Estrela, E. (2015). *Alquimia do conhecimento. A construção do conhecimento curricular em Portugal (1970-2009)*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: International Association of Universities Press.
- Kvernbekk, T. (2013). Evidence-based practice: On the functions of evidence in practical reasoning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(2), 19-33.
- Kvernbekk, T. (2017). Evidence-based educational practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-187>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, 312, 71-72.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621 – 647. DOI:10.1080/00220271003735728.

About the Author

Elsa Estrela

elsaestrela@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal

PISA, *big data* e industrialização da educação

Vítor Rosa

1. Introdução

Neste texto analisamos o PISA (*Programme for International Student Assessment*) à luz dos conceitos de *Big Science* e dos *Big Data*. Identificamos problemas e questões de fundo. A vulgarização da expressão *Big Science* é atribuída a um artigo publicado na revista *Science*, em 1961, pelo físico nuclear americano Alvin Martin Weinberd (1915-2006), então diretor do Laboratório Nacional de Oak Ridge, nos EUA. Intitulado *Impact of large-scale science on the United States*, este artigo foi uma resposta ao discurso de despedida ("farewell speech") de Dwight David Eisenhower (1890-1969), no qual o presidente dos EUA (de 1953 a 1961) alertava para os perigos do complexo industrial-militar e da potencial submissão dos investigadores da Nação às atribuições financeiras para a pesquisa e o poder do dinheiro. O artigo descreve a *Big Science* como parte da economia política da ciência decorrente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o desenvolvimento do radar e da fabricação da bomba atômica. Pouco tempo depois da publicação do artigo de Weinberd, o físico inglês Derek de Solla Price (1922-1983), considerado o pai da cienciometria¹ (ramo da sociologia das ciências e das ciências da informação), e com considerável aptidão para a matemática e para a ciência (Turner, 2003),

¹ Na perspetiva de Turner (2003), a contribuição de Price para a cienciometria foi metodológica (em virtude dos métodos aplicados à natureza dos objetos de estudo) e empírica (em virtude dos resultados obtidos pela abordagem quantitativa).

promoveu quatro palestras, durante duas semanas, em junho de 1962, no Brookhaven National Laboratory, Nova Iorque, que foram publicadas num livro, com o título *Little Science, Big science... and beyond* (1963). O livro descreve a transição histórica e sociológica da “pequena ciência” e da “grande ciência” e as diferenças qualitativas entre as duas. O livro teve um grande impacto e viria a inspirar novas perspetivas sobre a ciência a uma grande escala noutros domínios (Turner, 2003).

O conceito evoluiu desde então. Ele incarna o acelerador de partículas, as redes de telescópios e de outros observatórios da Órbita (os novos telescópios, quer à superfície da Terra, quer no espaço, permitem observar o Universo em fases mais precoces do seu desenvolvimento), com os seus instrumentos colossais, os grandes laboratórios que se encontram sob a tutela dos Estados e que interrogam sobre a origem do Universo e estimulam a investigação, nomeadamente da física e da astronomia (Nye, 1996). A atividade científica e os investimentos materiais modificam profundamente as condições do esforço na investigação e colocam problemas logísticos, técnicos, financeiros de uma grande amplitude, e, consequentemente, políticos. Um dos aspetos mais relevantes desta *Big Science* é que concentrou os recursos em poucos, mas grandes centros de investigação, em oposição ao tradicional laboratório moderno, com pouco equipamento tecnológico, de trabalho individual e geograficamente disseminado (Echeverría, 2003). A *Big Science* pressupõe as seguintes características: orçamentos importantes, equipas numerosas, instrumentos e laboratórios de grandes dimensões, produção de enormes quantidades de dados (*Big Data*) (Galison & Hevley, 1992). Desde a Segunda Guerra Mundial, e na procura constante de conhecimento, os políticos e a sociedade em geral concordam em suportar faraónicos projetos científicos, apesar dos seus exorbitantes custos.

Neste momento introdutório, importa também realçar o que se entende por *Big Data*. Várias definições são propostas, mas nenhuma delas é consensual. Para Ben Kei (2019), *Big Data* descreve o complexo fenómeno e dinâmico de crescimento de dados. Na sua dimensão estrutural, os *Big Data* abrangem volume, velocidade, veracidade, variedade e valor de dados. No fundo, são os dados gerados pelos indivíduos, aplicações e máquinas, numa grande variedade de domínios, incluindo o da educação, estimulando as investigações. De referir também que a evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) imprimiu uma dinâmica de transformação no domínio da ciência, mas também no domínio da educação. Para Schleicher (2018, p.262), os *Big Data* ajudam na “criação de confiança” e a “redesenhar a educação”. No campo da educação, disciplinas como *Educational Data Mining* e *Learning Analytics* começam

a desenvolver-se e a explorar métodos, tendo por base a larga escala de dados, por forma a melhor compreender as performances dos alunos e o que eles aprendem (Baradwaj & Pal, 2011; Aldowah, Al-Samarraie, & Fauzi, 2019; Buckingham Shum, Ferguson, & Martinez-Maldonado, 2019).

Pela sua dimensão internacional e complexidade, pela enorme quantidade de dados (*Big Data*) produzidos e disponibilizados, pelo financiamento governamental, pela mobilização de grandes instituições (privadas e públicas), pela federação de vários países e regiões, pelos recursos humanos envolvidos, etc., podemos fazer um paralelo da *Big Science* com o PISA.

2. Sumário

Desde os anos 60 que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) tem vindo a influenciar as políticas públicas de educação dos países membros, e de outros parceiros, assumindo um “papel chave na internacionalização ou transnacionalização dessas políticas” (Lemos, 2014, p.9). O Programa PISA, desenvolvido pela OCDE, em 2000, é um amplo inquérito internacional de avaliação dos sistemas educativos levado a cabo todos os três anos em vários países (países membros da OCDE e os países parceiros). Neste desafio que é a implementação da monitorização dos resultados das escolas e dos alunos, identificando os problemas. Este programa procura avaliar as competências dos jovens de 15 anos, com a convicção de que a instrução é a fonte do desenvolvimento. Os testes, concebidos como independentes de todo o programa escolar, incidem sobre o que a OCDE identifica como a “bagagem” necessária de conhecimentos e competências para enfrentar a vida do quotidiano, independentemente do lugar que se ocupa na sociedade. Os domínios submetidos à avaliação são a leitura, a cultura matemática, a cultura científica, a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira. O PISA interessa-se também pelos dados contextuais: dados socioeconómicos e culturais dos países e das famílias, dados relativos às instituições escolares, às classes, aos tipos de pedagogias e aos dados pessoais relativos aos alunos. Com este programa, a OCDE tem como principal objetivo melhorar os sistemas escolares num espírito de competição ao serviço das políticas neoliberais. O PISA é um produto “vendável”², pois o número de países e regiões

² Segundo a OCDE, a participação financeira no PISA é anual e ronda, em média, os 150 mil euros para os membros desta organização. Para os não membros, os valores anuais são de 45 mil euros. Os custos são variáveis de acordo com vários fatores: a dimensão da

participantes tem vindo a aumentar. Os países interessados em participar no PISA contactam o secretariado da OCDE e o Comité de Direção do PISA aprova ou rejeita a sua adesão mediante certos critérios. Os países devem possuir a capacidade técnica necessária para administrar uma avaliação internacional e de serem capazes de suportar os custos da sua participação. Devem aderir dois anos antes do início do inquérito. Cada país voluntário é chamado para financiar o estudo. São contribuições diretas, por intermédio dos Ministérios de Educação de cada país. Se tomarmos como referência os relatórios técnicos do PISA (de 2000 a 2015), é possível verificar que fornece nomes e afiliações de centenas de organizações e pessoas envolvidas apenas no funcionamento central e internacional do PISA: comités políticos e de especialistas de vários tipos. Por outro lado, há centenas de pessoas nas equipas nacionais do PISA e as pessoas que empregam para codificação dos testes e de outros trabalhos. Dezenas de milhares de diretores e professores também estão envolvidos e, claro, os mais de meio milhão de estudantes que fazem o teste. Enquanto projeto político e normativo, o PISA mobiliza centenas de organizações (públicas e privadas) e de profissionais ligados a diferentes áreas do conhecimento. Relativamente ao Consórcio PISA, podemos constatar que ele tem vindo a crescer nas várias edições: de 4 organizações (em 2000) passou para 14 (em 2015), com uma clara preponderância dos EUA e da Austrália. Em 2018, o PISA contou com a participação da empresa Pearson. Nesse enfoque, é interessante destacar que três grandes organizações, a *Australian Council for Educational Research* (ACER), a *Improving Lives Through Research* (WESTAT) e a *Educational National Services* (ETS), a primeira da Austrália e as duas últimas dos EUA, controlaram a produção do teste PISA de 2000 a 2015. No que diz respeito ao *Grupo Consultivo do PISA*, de 2000 a 2015, verifica-se que está concentrado em 10 países, com destaque para os EUA, a Holanda e a Austrália. Sjøberg (2018, p.189) reforça a ideia de que o PISA pode ser comparado com a *Big Science*, ao referir que

É uma grande empresa multinacional. De certa forma, pode ser comparado ao que é conhecido como *Big Science* na pesquisa científica moderna. Como a NASA e o CERN, o PISA envolve milhares de pessoas de várias nações, com vários contratados externos e equipas nacionais.

A OECD, através do PISA, tem emergido como um “ministério global da educação”, promovendo os seus currículos e os sistemas padronizados

população, o número de línguas usadas e a natureza do sistema político. Um pequeno país despende cerca de 75 mil euros por ano, um país médio cerca de 300 mil por ano e um país grande pode despende duas ou três vezes mais.

de avaliação (Sjøberg, 2017, p.328). Para além dos fatores económicos e financeiros que os grandes inquéritos internacionais geram, existe esta ideia, por parte da OCDE, de se “industrializar a educação e o ensino”, ou seja, a vontade de se adaptar o ensino às necessidades da sociedade em geral e da economia em particular (Sjøberg, 2017). De fato, estes dois termos *indústria* e *educação* podem ser unidos. Desde os últimos anos do século XIX que a referência à industrialização educativa é feita por diversos sociólogos, tais como Weber (1963), na Alemanha, e Veblen (1954), nos EUA. Apesar das suas diferentes perspetivas, eles evocam que os principais estabelecimentos escolares (liceus e universidades) promovem ensinamentos úteis para a economia e para a indústria. Entende-se por “industrialização da educação e ensino” os métodos e modos para ensinar, aprender e administrar o sistema educativo, cujo fenómeno se produz de forma diferenciada segundo os países, e que na Europa e na América do Norte teve o seu início no século XX, como bem sublinha Khôi (1968).

De acordo com Guillemet (2004) e Moeglin (1998, 2016), nos últimos anos vários estudos têm sido realizados, procurando analisar e comparar o sistema educativo e formativo com o modelo industrial. Racionalização, divisão do trabalho, mecanização, cadeia de montagem, produção em massa, trabalho preparatório, planificação, organização, métodos de controle científicos, formalização, standardização, mudança de funções, concentração e centralização são algumas das características industriais que se podem encontrar no ensino. A sua estrutura é determinada pelos princípios da industrialização, em particular a racionalização, a divisão do trabalho e a produção em massa (Moeglin, 2016). Ele apresenta um conjunto de traços particulares que fazem dele um método de racionalização, que assenta sobre a aplicação de princípios de organização industrial e a utilização intensiva da tecnologia (Guillemet, 2004).

3. Conclusões

No decurso dos anos 60 e 70 muitos países da OCDE reformaram o conteúdo e os métodos do seu ensino. Ao longo dos anos 80 a orientação foi para se dar resposta às necessidades da sociedade, do reconhecimento das dificuldades económicas e dos problemas sociais. Nos anos 90 promovem-se projetos de indicadores (*Indicators of Education Systems - INES*, por exemplo) para monitorização da qualidade das aprendizagens e sistemas educativos. Os assuntos que são atualmente abordados nos relatórios que a OCDE vai produzindo recaem sobre a descida das taxas de natalidade, da evolução e alteração da estrutura familiar,

do envelhecimento demográfico, da participação das mulheres no mercado de trabalho, das migrações, da multiculturalidade, do progresso tecnológico, etc. A educação, como referido anteriormente, também faz parte das suas preocupações e para isso tem vindo a implementar vários projetos. Um megaprojeto, que podemos inserir na *Big Science*, chama-se PISA e foi criado em 2000, procurando comparar, internacionalmente, vários domínios de literacia, tendo como público-alvo os alunos de 15 anos de idade. Com base nos resultados, a OCDE faz recomendações para se melhorar os sistemas de ensino.

Ao disponibilizar os dados recolhidos através do PISA, a OCDE promove, assim, os “fatores de produção” (professores, equipamentos, edifícios, produção de diplomas, etc.), ou seja, procura contribuir para o desenvolvimento económico e social das Nações, através da educação. Os dados criam um *Big Impact* (Grande Impacto) e permitem um retrato da “matéria-prima”: os alunos, os estabelecimentos de ensino, os conteúdos, os métodos, as técnicas pedagógicas, os professores e os encarregados de educação.

4. Referências

- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., & Fauzi, W. (2019). Educational data mining and learning analytics for 21st century higher education: A review and synthesis. *Journal Telematics and Informatics – Elsevier*, 37, pp. 13-49.
- Baradwaj, B., & Pal, S. (2011). Mining Educational Data to Analyze Students' Performance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 6(2), pp. 63-69.
- Ben Kei, D. (2019). Big Data and data science: Critical review of issues for educational research. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), pp. 101-113.
- Shum, S. B., Ferguson, R., & Martinez-Maldonado, R. (2019). Human-centred learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), pp. 1-9.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Galison, P., & Hevly, B. (1992). *Big science: The growth of large-scale research*. Stanford: Stanford University Press.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et Savoirs*, 2(1), pp. 93-118.

- Khôï, T. (1968). *L'industrie de l'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Moeglin, P. (Ed.). (1998). *L'industrialisation de la formation: État de la question*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Moeglin, P. (Ed.) (2016). *Industrialiser l'éducation: Anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes.
- Nye, M. (1996). *Before big science: The pursuit of modern chemistry and physics 1800-1840*. Cambridge: Harvard University Press.
- Price, D. S. (1963). *Little science, big science... and beyond*. New York: Columbia University Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Sjøberg, S. (2017). PISA as a challenge for science education: Inherent problems and problematic results from a global assessment regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(1), pp. 327-363.
- Sjøberg, S. (2018). The power and paradoxes of PISA: Should inquiry-based science education be sacrificed to climb on the rankings? *NorDiNa - Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 186-202.
- Turner, J. (2003). Little book, big book: Before and after little science, big science: A review article, Part I. *Journal of Librarianship and Information Science*, 32(2), pp. 115-125.
- Veblen, T. (1954 [1918]). *The higher learning in America. A memorandum on the conduct of universities by business men*. Stanford: Academic Reprints.
- Weber, M. (1963 [1919]). *Le savant et le politique*. Paris: UGE.
- Weinberg, A. (1961). Impact of large-scale science on the United States. *Science*, 134, pp. 161-164.

About the Author

Vítor Rosa

vitor.rosa@ulusofona.pt

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Portugal

page intentionally blank

***Thinks tanks* portugueses e a sua influência na decisão política sobre educação**

Teresa Teixeira Lopo

1. Introdução

Nesta comunicação propomo-nos analisar e debater o tema da industrialização da investigação em educação num desdobramento da sua relação com a emergência de novos atores coletivos dedicados ao trabalho científico sobre educação, com destaque para os *think tanks* portugueses, a sua organização, características e processo de afirmação na esfera pública, e a sua influência na decisão sobre políticas educativas.

Essa análise enquadra o trabalho dos *think tanks* portugueses por relação com a mudança nas estruturas de governação, em que os processos de política educativa se desenvolvem num ambiente mais fragmentado, multi-escalar e multissetorial, e em que a rede/*network* se configura, simultaneamente, como um dispositivo conceptual adequado para representar essa mudança, e uma técnica analítica capaz de ajudar a visualizar essas novas comunidades e as suas relações.

Parte, adicionalmente, de uma noção de política educativa, que na sua dimensão pública remete para um processo, para crenças e esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos e orientam a tomada de decisão (Van Zanten, 2004).

Na análise do poder de influência dos *think tanks* na decisão sobre políticas educativas, exploramos a hipótese de que os *think tanks*, por se situarem na periferia do sistema político, nos termos do modelo de

circulação da comunicação pública de Habermas (1997, 2006), têm capacidade de influência na decisão sobre políticas educativas.

A abordagem metodológica incluiu a análise de redes sociais para mapeamento dos atores, relações e resultados dessas relações, e a recolha e análise de textos recolhidos em diferentes fontes de informação institucionais (e.g., websites, blogues, Twitter, Facebook e Youtube) para melhor compreensão do contexto e do significado dessas relações. Foram, ainda, pesquisadas outras fontes de acesso público (e.g., websites pessoais, blogues, *curricula vitae*) para recolha de informação adicional sobre a trajetória profissional dos atores, afiliações a organizações públicas e privadas (e.g., universidades, centros/unidades de investigação, fundações, empresas), partidos políticos e presença nos media portugueses.

Na Conferência *Transfer, Transnationalization and Transformation of Education Policies (1945-2018)*, apresentaremos os primeiros resultados do trabalho de investigação em curso e que se debruçou sobre um desses *think tanks*, A *Iniciativa Educação*, constituída formalmente em 2019, com o objetivo de “ajudar a promover o sucesso dos jovens, apoiando projetos exemplares, com potencial efeito multiplicador no sistema educativo e na sociedade” (Iniciativa Educação, 2019¹).

A *Iniciativa Educação* desenvolve, atualmente, três atividades principais²: o *Programa A a Z - Ler Melhor, Saber Mais* destinado a ajudar crianças com dificuldades na alfabetização básica a desenvolver as suas capacidades de leitura e a respetiva fluência, o *Projeto Ed_On*, um projeto de informação online sobre educação, e que noticiia resultados da investigação científica sobre educação, sintetiza estatísticas e outros “dados úteis a Professores, Pais, Alunos e a todos os que querem pensar a educação de uma forma moderna, aberta e baseada na melhor informação existente”, e o *Programa Ser Pro*, em que centrámos o enfoque da nossa análise, visando contribuir “para melhorar a qualidade da educação e formação em Portugal, promovendo a integração de jovens na Escola e reduzindo o défice de técnicos especializados nas Empresas” (Iniciativa Educação, 2019³).

¹ Informação citada do website oficial da *Iniciativa Educação* e que pode ser lida aqui: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/quem-somos>

² Para além dessas atividades que correspondem às suas áreas de intervenção estratégica, a *Iniciativa Educação* apoia, ainda, os projetos *Arco Maior* e *Semear*, que já eram financiados pela família Soares dos Santos.

³ Informação citada do website oficial da *Iniciativa Educação* e que pode ser lida aqui: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/quem-somos/o-que-fazemos>

2. Sumário

Sobre os *think tanks*, as categorizações existentes (e.g., Hart & Vromen, 2008; McGann & Weaver, 2000; Medvetz, 2012) distinguem, em geral, os tipos académico, governamental, de defesa (*advocacy*), contratual, e de políticas. Entendemos, aqui, a figura do *think tank* com a ressalva de Thompson, Savage e Lingard (2015), de que, por relação com a plasticidade da sua forma se apresenta com uma variedade de características e atributos que evoluem, eles próprios, em resposta à mudança das condições políticas.

A nossa análise enquadra o trabalho dos *think tanks* portugueses por relação com a mudança nas estruturas de governação, isto é, considerando que os processos de política envolvem novas maneiras de pensar a produção e distribuição de conhecimento, e novos atores, incluindo atores privados (Hogan, Sellar, & Lingard, 2015; Robertson & Dale, 2008), cuja presença se justificaria pelas oportunidades criadas por novas formas de *outsourcing*, contratação e de configuração das parcerias público-privadas, isto é, de privatizações da política.

Neste enquadramento, a rede/*network* tem sido apontada por vários autores (e.g., Menashy & Verger, 2019; Olmedo, 2013; Shiroma, 2013) como um dispositivo conceptual adequado para representar a mudança nas formas de governação da educação, e uma técnica de análise capaz de ajudar a visualizar a matriz de relações dessas novas comunidades de política que, entre outros atores-chave, integram peritos, filantropos, consultores, *think tanks* e fundações. Como salientaram Menashy e Verger (2019):

The concept of networks is both theoretical and analytical, allowing us to understand major ongoing changes in the governance of education. Networks – conceived as sets of relationships between political, economic and/or social actors – are key in understanding how current policies are formulated and delivered. (Menashy & Verger, 2019, p. 127)

A ideia de rede ancora-se no facto, justamente, de que os atores sociais criam e estruturam laços entre si, num todo orgânico, feito de interligações e interdependência. As redes podem organizar-se em torno de relações mais informais, pessoais e sociais, ou adotar uma estrutura formal. Estas redes implicam-se, habitualmente, na organização de eventos, para partilha de ideias e conhecimento, que juntando atores públicos e privados, locais e internacionais, contribuem decisivamente “to enhance the brokerage and influence capacity of the private sector and the related knowledge brokers (...). In these spaces, discourses are shared, policy solutions are presented, and public-private partnerships and other forms of networks are created or sustained” (Menashy & Verger, 2019, p. 123).

Enquanto a análise de redes sociais procura medir os padrões das interações e explorar a sua estrutura, as abordagens situadas no marco da etnografia de rede/*network ethnography* procuram dar maior relevância ao contexto e ao conteúdo das relações, em termos de significado e mudanças no tempo, através de uma combinação de ferramentas de análise de redes sociais com os métodos mais tradicionais da etnografia (ver, por exemplo, Howard, 2002; Olmedo, 2014; Shiroma 2014). Neste trabalho combinámos as duas perspetivas, em linha com as vantagens do recurso a métodos mistos elencadas por Edwards (2010, p. 2):

Quantitative approaches map and measure networks by simplifying social relations into numerical data, where ties are either absent or present. (...) Qualitative approaches, on the other hand, enable analysts to consider issues relating to the construction, reproduction, variability and dynamics of complex social ties.

Por outro lado, como observaram Verger, Fontdevila e Zancajo (2016), o espaço ocupado na definição de políticas pelos atores não estatais tem sido capturado por diferentes conceitos: esfera para-política, para designar o espaço localizado nos interstícios entre negócio, governo e Academia, heterarquias (*heterarchies*), por contraste com as hierarquias, para designar espaços mais flexíveis, reflexivos, autorregulados e horizontais e com diferentes formas de relações, resultando em estruturas e relações de governação fora do Estado, mas em relação com o Estado (Olmedo, 2013), ou, subsistema político, incluindo atores públicos e privados, para além dos analistas de política, investigadores e jornalistas, habitualmente associados à criação e/ou disseminação de ideias de política educativa.

Sobre a capacidade de influência política dos *think tanks*, Stone (2000) argumentou que a capacidade dos *think tanks* para determinar a agenda política, se existir, é intangível, num entendimento de que não têm influência sobre o pensamento oficial. Ball e Exely (2010), por seu turno, sugeriram que o que ocorre é, porventura, um processo de atrito e infiltração, com versões ou traços das ideias que acabam por ter respaldo nos documentos de política oficiais.

Neste trabalho, situamos o exercício da capacidade de influência dos *thinks tanks* portugueses na esfera pública, caracterizada como uma caixa-de-ressonância capaz de repercutir os problemas, como um sistema de alerta dotado de antenas sensíveis à escala da sociedade como um todo (Habermas, 1997, p. 386), no quadro do modelo de circulação da comunicação pública proposto por Habermas (1997, 2006); modelo mediado por uma estrutura reticular, esfera pública, que liga um centro com capacidade de decisão, em que se inclui o complexo parlamentar

e os atores políticos, simultaneamente, coautores e destinatários das opiniões públicas, e uma periferia com capacidade de influência. A periferia ramifica-se, por sua vez, em múltiplas esferas públicas parciais, sobrepostas e ligadas pela porosidade dos seus limites, especializadas pelo seu conteúdo funcional e distribuídas por níveis, simultaneamente, em função da densidade, alcance da comunicação produzida pelos seus atores e pela complexidade organizacional que lhes é intrínseca.

3. Conclusões

A *Iniciativa Educação*, é uma iniciativa da família Soares dos Santos (Teresa e Alexandre Soares dos Santos), acionista maioritário do Grupo Jerónimo Martins, que atua no ramo alimentar, nos setores da distribuição e do retalho especializado, em Portugal, na Polónia e na Colômbia.

Na distribuição alimentar, que representa mais de 95% das vendas consolidadas do Grupo, ocupa posições de liderança em Portugal e na Polónia. A Ação Jerónimo Martins integra, desde 1989, o índice de PSI-20 da NYSE Euronext Lisbon, o principal índice de referência do mercado de capitais português. O Grupo Jerónimo Martins encerrou o ano de 2018 com vendas superiores a 17 mil milhões de euros e um resultado líquido de 401 milhões de euros.

Alexandre Soares dos Santos e família são, ainda, fundadores da *Fundação Francisco Manuel dos Santos*, que no quadro das suas várias atividades, publica livros, elabora estudos, organiza encontros e debates, e compila e difunde dados sobre Portugal e a Europa “sobre temas relevantes para a sociedade, como a educação, a economia, a justiça ou políticas públicas”, com o objetivo de “contribuir para uma sociedade mais informada, reforçando os direitos cívicos dos cidadãos, a qualidade das instituições e o acerto das políticas públicas” (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019⁴).

Para o arranque da *Iniciativa Educação* foram investidos fundos da família no valor de 20 milhões de euros. A *Iniciativa* é dirigida por um ex-ministro da Educação e Ciência e integra na sua equipa outros ex-governantes e políticos (e.g. deputados), especialistas com ligações, entre outras, a instituições do ensino superior públicas e privadas portuguesas e de outros países da Europa e dos Estados Unidos da América, unidades de investigação, associações (e.g., EPIS - Empresários Pela Inclusão

⁴ Informação citada do *website* oficial da *Fundação Francisco Manuel dos Santos* e que pode ser lida aqui: <https://www.ffms.pt/>

Social), incluindo associações científicas disciplinares (e.g., Sociedade Portuguesa de Matemática), e organizações (e.g., Banco Mundial, Unesco, OCDE) e redes internacionais (e.g., rede Cochrane). Adicionalmente, para o desenvolvimento dos seus projetos, a *Iniciativa Educação* estabeleceu parcerias com organizações e organismos públicos (e.g., escolas/agrupamentos de escolas, municípios) e privados (e.g., empresas, incluindo empresas do próprio Grupo Jerónimo Martins, e universidades, incluindo a Universidade Lusófona do Porto).

Na Conferência *Transfer, Transnationalization and Transformation of Education Policies (1945-2018)*, apresentaremos resultados da investigação que estamos a realizar sobre os *think tanks* portugueses e a sua influência na decisão sobre políticas educativas. Tratando-se, não obstante, de primeiros resultados, destacaríamos, em linha com trabalhos realizados noutros países (e.g., Hart & Vromen (2008); Thompson, Savage, & Lingard, 2015), a relevância que os *think tanks* portugueses têm vindo a assumir na discussão pública sobre políticas educativas, e as potencialidades da etnografia de rede/*network ethnography* a que recorremos para um mapeamento exploratório dos atores do *think tank A Iniciativa Educação* e das suas relações, no sentido assinalado por Shiroma (2013) de que:

Allow us to see the capillary action of the networks and the multiple links and interests connecting the actors. The mapping of the relationships of partnership, clients, suppliers, sponsors and donors (...) helps (...) in understanding the complex relationships between government, civil society and business. (Shiroma, 2013, p. 341)

4. Referências

- Ball, S., & Exley, S. (2010). Making policy with 'good ideas': Policy networks and the 'intellectuals' of New Labour. *Journal of Education Policy*, 25(2), pp. 151-169.
- Edwards, G. (2010). *Mixed-method approaches to social network analysis*. National
- Centre for Research Methods. Review Paper. Recuperado de http://eprints.ncrm.ac.uk/842/1/Social_Network_analysis_Edwards.pdf
- Hart, P., & Vromen, A. (2008). A new era for think tanks in public policy? International trends, Australian realities. *The Australian Journal of Public Administration*, 67(2), pp. 135-148.

- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard, 1997.
- Habermas, J. (2006). Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, 16(4), pp. 411-426.
- Hogan, A., Sellar, S., & Lingard, B. (2015). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*. doi:10.1080/02680939.2015.1112922
- Howard, P. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media Society*, 4(4), pp. 550-574.
- Olmedo, A. (2013). From England with love...ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29(5), pp. 575-597.
- McGann, J., & Weaver, R. (2000). *Think tanks and civil societies: Catalysts for ideas and action*. New Brunswick: Transaction Publishing.
- Medvetz, T. (2012). *Think tanks in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menashy, F., & Verger, A. (2019). The value of network analysis for the study of global education policy. Key concepts and methods. In R. Gorur, S. Sellar, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Comparative methodology in the era of big data and global networks* (pp. 117-131). London: Routledge.
- Robertson, S., & Dale, R. (2008). Making Europe: State, space, strategy and subjectivities. *Globalisation, Societies and Education*, 6(3), pp. 203-206.
- Shiroma, E. O. (2013). Networks in action: New actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, (29)3, pp. 323-348.
- Stone, D. (2000). Private authority, scholarly legitimacy and political credibility: Think tanks and informal diplomacy. In G. Higgott, G. Underhill and A. Bieler (Eds.), *Non state actors and authority in the global system* (211-225). London: Routledge.
- Thompson, G., Savage, G., & Lingard, B. (2015). Introduction. Think tanks, edu-businesses and education policy: Issues of evidence, expertise and influence. *Australian Educational Researcher*, 43(1), pp. 1-13.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A Political economy of global education reform*. New York: Teachers College.

About the Author

Teresa Teixeira Lopo

teresa.lopo@ulusofona.pt

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal

PANEL

**COMPARAZIONE, PROBLEMATICITÀ
IDEOLOGICHE E STRATEGIE FORMATIVE:
UNO SGUARDO SULLA DIALETTICA
INQUIETA DEGLI ANNI SETTANTA**

LETTERIO TODARO

page intentionally blank

Comparazione, problematicità ideologiche e strategie formative: uno sguardo sulla dialettica inquieta degli anni Settanta

Letterio Todaro

1. Introduzione

In un recente lavoro sull'evoluzione dei sistemi formativi e del curriculum in Spagna tra gli anni Sessanta e Settanta, Mariano González Delgado e Tamar Groves, hanno ben messo in luce un tema storiografico che, nella configurazione più ampia della tesi interpretativa sviluppata, sembra valere al di là del caso spagnolo e che risulta interessante da prendere in considerazione anche per lo studio della situazione italiana.

Gli autori segnalavano come, specialmente a partire dagli anni Sessanta, i sistemi educativi dell'area Occidentale iniziarono a presentare aspetti di sempre più spiccata integrazione, confluendo dentro quadri d'insieme sovraordinati, in grado di esprimere un crescente livello di concertazione nella definizione delle linee di impegno istituzionale e nella individuazione di obiettivi programmatici, caratterizzandosi, dunque, per l'acquisizione di un'accentuata convergenza verso orientamenti condivisi di politica culturale. Una causa storicamente determinante nel conferire impulso a tale dinamica apparve l'azione di indirizzo esercitata da grandi Organismi internazionali, capaci di coordinare e strutturare linee di forte influenza transnazionale, a cominciare dall'UNESCO. (González-Delgado & Groves, 2017, pp. 74-75).

Il contributo che in questa sede si intende sviluppare prende come punto di riferimento la tesi appena esposta: si tratta, nello specifico, di comprendere in che misura il caso italiano possa leggersi all'interno di un'analoga griglia di interpretazione, prendendo in esame alcune situazioni che possono valere da termini-spia per valutare la questione nelle sue linee generali.

Considerate le premesse fin qui indicate, una prima domanda che sembra risultare di speciale interesse riguarda l'eventuale impulso che la dinamica di progressiva integrazione delle politiche educative e di interdipendenza nei sistemi formativi poté esercitare al fine di promuovere un'attenzione di tipo scientifico sui grandi temi/problemi dell'educazione proiettata verso lo sviluppo di indagini di natura 'comparativa'.

Scendendo più nel dettaglio, occorre verificare se e in che misura l'eventuale condizione di accresciuta connessione internazionale poté produrre significativi effetti nel favorire la crescita di un modello di indagine di natura comparativa, da applicarsi alla lettura dei processi di sviluppo riferibili all'educazione, all'istruzione pubblica e allo studio dei sistemi scolastici e dei sistemi della formazione.

E tuttavia, considerata nei suoi termini più estensivi, la questione sollevata non si esaurisce appena nella formulazione di un tale quesito. Infatti, si tratta di capire anche, in quali forme e in quale misura un'eventuale mobilitazione della cultura e della ricerca pedagogica verso i profili della 'comparazione' poté generare, in quel momento di importante transizione storica, modalità di risposta e/o di reazione a tale novità.

Sotto tale aspetto, è da cogliere il rilievo con cui si evidenzia la pregnanza di una problematica storica *ad hoc*, da esaminare nei suoi termini specifici, soprattutto in relazione alla segnalazione di forme di perplessità o di sospetto culturale eventualmente emergenti di fronte a quanto poteva anche apparire come la risultante di un'interferenza allargatasi sul territorio del sapere pedagogico, avente ad origine sollecitazioni ed istanze radicate dentro domini esterni. In tal senso, la strutturazione del 'comparativo' dentro gli assi portanti del sapere sull'educazione, poteva comportare la manifestazione di un segnale carico di ambiguità, specialmente nella misura in cui poteva adombrare la proiezione di crescenti interessi - forse anche di appetiti - sugli ambiti della formazione appartenenti a disegni di politica economica, al dispiegamento di strategie organizzative nelle politiche di cooperazione internazionale, e così via.

Così, a rigore, già a suo tempo, non sembrò fuori luogo chiedersi se l'attivazione della dimensione comparativa, di per sé evidentemente utile nei suoi risultati più evidenti, non nascondesse anche il segnale della progressiva assimilazione di terreni di competenza pedagogico/formativa

all'interno di altre sfere largamente in via di sovrapposizione, forse anche non completamente accreditabili per intendere in pieno il trattamento delle questioni educativo/formative.

E ciò poteva apparire tanto più preoccupante, quanto più l'apertura alla 'comparazione' rafforzava la percezione della concessione di un avallo di legittimità per il rafforzamento di strumenti orientati all'acquisizione di strategie, visioni, prospettive sulla formazione in qualche modo eterodirette e di impronta genetica spuria, se non addirittura corruttive, nella misura in cui, per vie implicite e surrettizie, esse orientavano attribuzioni di significato inopportune sui 'fondamentali' della scienza pedagogica.

2. L'affermazione degli studi comparati in area educativo/pedagogica in Italia negli anni Settanta, tra slanci e resistenze

A questo punto, per entrare nei termini dell'analisi, sembra opportuno partire dall'acquisizione di alcuni elementi di conoscenza, utili a favorire la riorganizzazione di un quadro di fondo, eminentemente descrittivo. Insomma, appare innanzitutto utile procedere al recupero di una cornice storica in grado di rappresentare l'eventuale rafforzamento dei modelli comparativi nell'ambito delle scienze e della cultura dell'educazione in Italia negli anni Settanta. E, per avviare i primi passi lungo questo versante, può sicuramente tornare utile appoggiarsi alla letteratura scientifica sul tema.

Per esempio, in un recente saggio ad opera di due autorevoli studiosi, quali Carla Callegari e Giuseppe Zago, gli autori espressamente definivano la fase storica che si inaugura con gli anni Sessanta e che avanza conseguentemente verso gli anni Settanta, come la fase di sistemazione e di maturazione più importante per l'organizzazione fisionomica della disciplina comparatistica in Europa, ma anche in Italia: una fase di rapida crescita alimentata in virtù del legame creatosi «con alcuni nuovi Organismi internazionali, europei e mondiali, nati con lo scopo di attenuare i nazionalismi che avevano dato luogo alla catastrofe della seconda guerra mondiale» (Callegari & Zago, 2017, p. 15) e che si preoccupavano di indirizzare logicamente fenomeni e processi educativi: fra essi, appunto, l'UNESCO, il Consiglio d'Europa, la Comunità Economica Europea, l'OCSE e così via.

La rappresentazione di una visione globale delle condizioni di sviluppo dei sistemi educativi/formativi che l'azione di tali organismi contribuiva ad amplificare, alimentava, da parte sua, il crescere di una pressione sulla

necessità di sistemare i grandi discorsi sull'educazione all'interno di un circuito di interrelazione esteso, coordinato all'interno di una prospettiva ormai concepita come inevitabilmente proiettata sul sistema-mondo (Callegari, 2017).

Nel 1973, l'editore Armando pubblicava la versione italiana del *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), più generalmente noto come *Rapporto Faure-UNESCO*. Ed è proprio di fronte all'acquisizione di documenti di tal genere, potenzialmente votati a indirizzare politiche, prassi, modalità operative in campo educativo ed a stabilire priorità nella individuazione di piani di azione conseguenti che si acuiva fin da subito la sensazione dell'aprirsi di dilemmi sostanziali intorno ai grandi orizzonti della comparazione (Callegari & Gaudio, 2018, pp. 7-9). Quale grado di affidabilità potevano garantire tali documenti? In che maniera ne usciva ideologicamente orientata la stessa sensibilizzazione all'uso della comparazione?

E soprattutto verso l'acquisizione di quale sfondo di significato sembrava spingere il tasto della accelerazione negli studi comparativi: nel senso della volontà di implementazione di una funzione di tipo conoscitivo, utile ad arricchire le risorse informative a disposizione delle scienze dell'educazione, o della delineazione di una funzione direttivo-programmatica, ritenuta essenziale per orientare le politiche e le pratiche formative?

Sull'apertura di questi dubbi proveremo a spingere il nostro sguardo, per cercare di ritrovare segnali di ambiguità, di riserva, di oscillazione che accompagnarono il consolidamento delle ricerche comparative e l'acquisizione di uno spazio più visibile per gli studi di 'educazione comparata' nei difficili anni Settanta in Italia.

E per scendere più in profondità, riteniamo utile evidenziare due piste preferenziali di ricerca e di confronto, interessanti anche da accostare l'una all'altra per la loro diversità di segno ideologico/culturale.

La prima pista di indagine elegge a proprio termine di confronto il notevole lavoro sviluppato da Giovanni Gozzer, studioso di formazione cattolica, per diversi anni direttore del Centro Europeo dell'Educazione di Frascati e probabilmente, in quel passaggio storico, tra le figure con maggiori punti di contatto con strutture ed organismi di studio internazionale sui problemi della scuola e dell'educazione, nonché più volte incaricato con funzioni di rappresentanza istituzionale in seno a commissioni internazionali. (Gaudio, 2018).

Nel 1973, Gozzer pubblicava un testo abbastanza interessante per i nuclei di discorso che stiamo sviluppando, poiché metteva a disposizione della cultura pedagogica italiana un primo profilo di sintesi ragionato su

alcuni importanti rapporti, nazionali e internazionali, in tema di educazione apparsi proprio alla svolta degli anni Settanta (Gozzer, 1973).

Per intendere lo spirito 'critico' di tale lavoro, potrebbe bastare rammentare le note di commento polemico sollevate dall'autore verso le conclusioni del rapporto Faure-Unesco: un rapporto non completamente convincente perché significato di alimentarsi di un facile ottimismo sul ruolo demiurgico attribuito all'educazione; un documento contenente fin troppe suggestioni esortative e imputato di dare adito a una sorta di utopia futurologica, basata su proiezioni ed anticipazioni predittive di fenomeni sociali ancora in via di evoluzione; un rapporto, infine, sostanzialmente organizzato in chiave preminente di analisi sociologica, ma in quanto tale non in grado di restituire l'argomentazione di una chiara 'ratio' pedagogica e pertanto di non facile identificazione, né di confortevole possibilità di auto-riconoscimento, per i professionisti dell'educazione (Gozzer, 1973, pp. 115-117).

Tuttavia, al di là del rilievo di tali limiti, quel che più risultava interessante nel profilo critico fornito da Gozzer era la consapevolezza che attorno alle grandi scelte epocali potenzialmente emergenti all'orizzonte dei problemi educativi di quel periodo, al di là di quanto potesse acquisirsi per via della collezione di dati o di elaborazione di informazioni guadagnate mediante analisi scientifica e comparativa, oggettivamente reperibili in quei documenti, sullo sfondo resisteva comunque l'ipoteca di una 'sospensione del giudizio', dettata dalla presenza di almeno quattro grandi opzioni culturali, alternative fra loro, che rendevano *ipso facto* problematica qualsiasi conclusione in termini di formulazione di una valutazione finale.

La persistenza, sullo sfondo, di modelli educativo/formativi fondamentalmente alternativi alimentava la consapevolezza dell'incardinamento delle categorie di significazione del pedagogico dentro strutture non riducibili a cifre tecniche, perché appunto congruenti rispetto a 'interi' possibili modelli culturali, incommensurabili fra loro: modelli profondamenti differenti anche in merito all'assunzione di canoni di valutazione, assolutamente difforni, circa la loro desiderabilità sociale.

Al di là di quanto i dossier riuscivano a documentare, restava in altri termini aperta la strada di possibile prosecuzione dei sistemi educativi verso mete assai differenti; e ciò perché sullo sfondo insisteva la possibilità di dare seguito a proiezioni di significato sostanzialmente divergenti in merito alla proposizione di obiettivi futuri per l'educazione, in ragione della individuazione di differenti paradigmi della formazione.

Fra questi quattro principali modelli che concorrevano ad attribuire diverso significato all'idea di 'sistema educativo/formativo', Gozzer in breve distingueva (Gozzer, 1973, pp. 26-30): quello *tradizionale-europeo*

(che conteneva un'implicita predilezione per un modello elitario della formazione e dunque strutturalmente orientato a mantenere funzioni di selezione sociale); quello *democratico-statunitense* (fondato sul principio 'morale' della assicurazione di garanzia di pari condizioni nelle opportunità di sviluppo individuale); quello *ideologico-agonistico* (ovvero quello sovietico, basato sulla rigida conformazione all'ideologia di Stato e sulla severa competizione scolastica delle intelligenze); e infine quello cosiddetto della *non-scuola* (ossia, quello d'impronta cinese-maoista, cioè un modello che delegava la responsabilità delle funzioni educative ai luoghi diretti della produzione - la fabbrica, gli opifici, le aziende agricole - e riassorbiva l'educazione nei modi di sviluppo, formali e informali, della collettività socialista). Certo, sullo sfondo, non mancavano di affacciarsi ancora altri modelli alternativi, fra cui per esempio quello d'impronta *latino-americana*, alla Illich e alla Freire, anche essi puntanti la loro scommessa sulla deistituzionalizzazione, sulla formazione diffusa dentro le comunità di vita, fino a suggerire il mito della nuova società a venire come l'organizzazione di una grande Comunità Educante (Gozzer, 1973, pp. 147-163).

Ecco, allora in estrema sintesi, l'importanza, della posizione illustrata da Gozzer: una posizione non priva di derive scettiche e drammaticamente dubitativa di fronte alle indicazioni, per così dire tecniche, provenienti dai rapporti internazionali. Tutti quei vari documenti, di fatto, presupponevano, più o meno implicitamente, un'intenzione riformistica, per cui, data l'analisi della situazione di volta in volta studiata, si suggerivano i conseguenti rimedi e le strategie per ottenere misure di miglioramento (Palomba, 2011, pp. 37-38); ma, a questo punto, dichiarava esplicitamente Gozzer, «le riforme guidate e controllate dalla mano pubblica [...] sono impossibili, perché nessun organismo socio-politico è oggi in condizione di trovare risposte uniconsensuali a situazioni che hanno infinite risposte e tutte egualmente valide: l'imposizione di una sola risposta non è più possibile». (Gozzer, 1973, p. 8).

Era l'intuizione e la individuazione di una difficoltà sostanziale: la logica esortativa, di consiglio, di pianificazione che inevitabilmente innervava i grandi documenti internazionali si scontrava con la consapevolezza della incommensurabilità di modelli pedagogici che stavano tutti a segnare, per conto proprio, destini diversi per un'educazione possibile, coniugata al futuro.

Per di più, quei modelli radicalmente alternativi, orientati all'utopia della Comunità Educante, sembravano produrre una sfida forte, potente, incalzante, per promuovere, quantomeno, un'operazione di ri/codificazione del significato da attribuire ai processi di crescita all'interno dei sistemi

capitalistici/liberali, prefigurando una disponibilità ad accogliere le sfide poste sul terreno della programmazione educativa da ragioni non meramente riconducibili all'autorevolezza di un qualche paradigma tecnico. Sotto tale aspetto, si coglieva, effettivamente, il rilievo dei livelli di sfida culturale motivati dall'incontro con ragioni 'alternative', di valore per nulla trascurabile, e soprattutto con ragioni di natura etica, come quelle che si innalzavano forti in nome della possibilità di riferire lo sviluppo di sistemi democratici ai valori del comunitarismo.

Pertanto, erano proprio le suggestioni provenienti dai modelli della rivoluzione cinese da un lato e quelli provenienti dall'emancipazionismo di marca latino-americana dall'altro lato a segnare le condizioni di maggiore messa in discussione di tutte le premesse possibili, ed era, naturalmente, sul segnale di resistenza e di irriducibilità categoriale manifestato da quei modelli che venivano ad insistere i giudizi di natura più esplicitamente critica contro il dirigismo contenuto nei rapporti degli Organismi internazionali e contro l'idea di un uso asettico dei metodi comparativi dentro l'ambito delle scienze pedagogiche.

Pertanto, l'altro versante di discussione polemica, tipico di una consistente parte della cultura pedagogica degli anni Settanta in Italia che vale la pena ricordare è quello legato, alla espressione delle pedagogie 'critico/radicali' e delle pedagogie non allineate (Cambi, 1987).

In tal senso, un percorso di analisi possibile e relativamente poco esplorato, è ricavabile, per esempio, da tragitti segnati dalla collana di studi *Il Puntoemme*: la collana di 'scienze dell'educazione' pubblicata da Emme Edizioni, (Terrusi, 2019, pp. 171-172) la quale riveste una funzione d'indizio interessante per recuperare alla ricostruzione del dibattito storico, le voci di quella pedagogia schierata in senso fortemente critico contro gli assunti del capitalismo, del liberalismo, del globalismo, dei modelli economicistici di sviluppo, orientata alla revisione del marxismo, e via dicendo (Monti, 2013).

Il recupero di tale ambiente di riflessione costituisce un anello storicamente importante perché, sul profilo teorico, segnò il fronte di attestazione di messaggi di opposizione assai fermi contro la ricezione in termini adattivo-passivi di quelle indicazioni e di quei giudizi di merito che venivano pronunciati nei rapporti internazionali sui problemi educativi. Basti, a tal proposito fornire qualche esempio indicativo.

All'interno di questo spazio polemico del sentire pedagogico, un primo modo di interpretare 'criticamente' l'impulso alla costruzione di forme lineari di pedagogia comparata fu quello di puntare lo sguardo sulle situazioni più capaci di indicare la necessità di una problematizzazione dell'idea di 'sviluppo': la Cina, da un lato; l'Africa dall'altro.

Con ciò ci si intende riferire, in particolare, agli studi evidentemente indirizzati in senso alternativo da Lucio Del Cornò - studioso non accademico, organico agli ambienti della sinistra di "Riforma della Scuola" - apparsi dentro la collana *Il Puntoemme: Esperienze pedagogiche in Cina* (1974) e *Esperienze pedagogiche in Africa* (1976).

Il primo rifletteva l'infatuazione per quel mito della Rivoluzione Cinese, che nella prima parte degli anni Settanta fu un fenomeno trasversale all'interno della cultura italiana (Gaudio, 2018, p. 24), anche al di là delle componenti neo-marxiste e maoiste, seppur, naturalmente, dovesse poi trovare particolarmente risonanza negli ambienti della sinistra comunista e influenzare profondamente le fantasie degli intellettuali appartenenti a un universo socialista, in piena fibrillazione e vivacissimo in quegli anni.

Dentro quell'infatuazione, la rivoluzione cinese era segnalata come la matrice di un progetto radicalmente alternativo di educazione che, visto da Occidente, poteva tornare a indicare la grande utopia dell'inglobamento dell'educativo dentro l'articolazione stessa della vita sociale - il mito della 'spontanea generatività formativa' della Comunità educante - dal quale emergeva, in parallelo, il mito di una possibile regressione dell'educazione da una sua necessaria istituzionalizzazione, verso condizioni di diffusività negli spazi, nei luoghi e nelle forme della vita collettiva, a partire dal lavoro. Il secondo, puntava lo sguardo sull'Africa, come individuazione di un segnale contrastivo, che di per sé rinviava alla denuncia, senza riserve, della continuità di un progetto di occidentalizzazione e di egemonizzazione europea del continente africano, che, proprio nella gestione delle politiche dell'educazione, invece di lasciare spazio a un processo di progressiva decolonizzazione, tentava di vincolare il destino del continente all'assimilazione di un modello di sviluppo deciso altrove.

E allora, risultava particolarmente esplicita la modalità di presentazione di tale studio sui grandi problemi educativi e scolastici dell'Africa post-coloniale, nella misura in cui, in quarta di copertina se ne dichiarava apertamente l'estraneità della trattazione da quei modelli di analisi che in qualsiasi modo potessero assimilarsi alle «confuse velleità da studioso da pedagogia comparata». (Del Cornò, 1976).

Insomma da sinistra, la pedagogia critica di radicamento marxista, muoveva una denuncia che comprendeva in un medesimo atto di rifiuto polemico tanto le pianificazioni strategiche contenute nei rapporti internazionali, quanto la stessa organizzazione della disciplina comparatistica, almeno per come essa sembrava impiantare le sue forme e procedere nel definire i suoi interni assetti disciplinari (Malizia, 2008).

3. Conclusioni: sospetti e problematicità ideologiche, attorno all'educazione comparata, negli inquieti anni Settanta

Il senso polemico di una simile impostazione, apertamente sospettosa verso la configurazione di una scienza dell'educazione comparata, si trovava ancora più esplicitamente esposto in un volume cronologicamente successivo, sempre appartenente alla collana *Il Puntoemme*; uno dei primi studi organici di Corrado Ziglio promettente di proporre un raffronto dal colore prettamente 'epocale' fra modelli capitalistici e modelli socialisti: *Sistemi politici e strutture scolastiche. La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo* (1977).

Lo studio si apriva proprio con lo sviluppo di una polemica diretta contro gli studi di pedagogia comparata, senza mezzi termini accusati di costituire degli «pseudo-studi»; studi assolutamente parziali, laddove il riferimento alla parzialità non sembrava riferirsi appena alla limitatezza di campo che essi riuscivano a rappresentare, ma soprattutto alla parzialità del modello scientifico identificato (studi prettamente basati sulla collezione di dati quantitativi, solitamente concludenti in riepiloghi tabellari, e *ipso facto* legittimanti un modello di razionalità pragmatico-tecnica); ma senza capacità di rappresentare una profondità di problematizzazione critica; ovvero, studi che si limitavano prevalentemente a descrivere uno stato di cose, ma senza chiedersi il *perché* di quello stato di cose. (Ziglio, 1977, p. 5).

Ancora più esplicita e dura risultava la polemica contro i dossier internazionali. A tal proposito, si trattava di smascherare l'organizzazione *ab imis* di uno spazio della comparazione perfettamente modellato su schemi interpretativi funzionali a documentare un certo ordine di realtà ed a giustificare la logica degli interventi ritenuti conseguentemente necessari: dossier che assecondavano altresì l'idea di rappresentare una neutralità di tipo tecnico, in nome della quale si decretava il prestigio istituzionale degli organi di committenza.

Infine, si trattava di evidenziare la parzialità di uno schema che codificava il senso della programmazione di piani di intervento sui sistemi educativo-scolastici come sempre procedente secondo una direzione top-down, ovvero come se si trattasse di dover costantemente pianificare qualcosa da calare dall'alto sulle situazioni problematiche analizzate, senza mai tenere in conto della base sociale e di tutti quegli attori che invece, di volta, innestavano un movimento dialettico 'dal basso': a partire dalle stesse categorie degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione, ma senza trascurare le voci appartenenti ai territori, alle forze sociali, alle famiglie,

ai gruppi e ai movimenti sociali, di cui, veniva neutralizzato ogni segno di interazione come parte in causa. Infine, notava ancora polemicamente Ziglio, «questi studi comparati si presentano farciti di moralismo, di giudizi di valore [...] Alle analisi si sostituiscono dichiarazioni di fiducia nella 'collaborazione internazionale per risolvere i problemi'».(Ziglio, 1977, p. 10).

Si evidenziava, perciò, da ultimo, come argomento polemico da denunciare, l'inerenza, in quei documenti, di una sorta di 'ottimismo della fiducia' che faceva da collante ideologico generico per incardinare il terreno medesimo della comparatistica dentro quelle mitologie della civiltà occidentale che, così regolate, avrebbero concorso a depotenziare lo sviluppo di ogni pensiero critico, per invece corroborare l'idea che i futuri miglioramenti nelle politiche di sviluppo e della formazione si sarebbero potuti ascrivere alla 'magnanima benevolenza' dei governanti, le cui sincere preoccupazioni, del resto, si pronunciavano in quei documenti internazionali.

Era, senza mezzi termini, una pesante bocciatura della 'nascente' disciplina comparatistica, almeno nei modi attraverso quali cui essa sembrava plasmarsi come campo di ricerca obbediente a logiche superiori 'di sistema'.

L'analisi fin qui condotta, conduce, allora in conclusione, a guadagnare un'osservazione di tipo 'complesso' sulle condizioni culturali che caratterizzarono l'avvento delle ricerche comparative in educazione in Italia negli anni Settanta, sull'onda di crescita delle situazioni di fondo, caratterizzate da crescente integrazione delle politiche formative e alimentata dalla maggiore presenza sulla scena degli organismi internazionali. L'influenza verso il rafforzamento di un indirizzo internazionalista fu certamente significativa, ma al contempo l'ombra pesante degli Organismi sovranazionali contribuì anche all'acutizzazione di un dissidio ideologico, tra posizioni strutturate dentro la logica del capitalismo e posizioni differentemente orientate in senso politico e culturale, alternative e resistenti, e condizionate da riserve pedagogiche e 'moralì' verso l'accettazione di quello schema di fondo.

4. Riferimenti

Callegari, C. (2017). L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, XVII (2), pp. 93-104.

- Callegari, C. & Gaudio, A. (2018). Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi. *Rivista di storia dell'educazione*. 5(2), pp. 7-13. <https://doi.org/10.4454/rse.v5i2>.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza: itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: Clueb.
- Del Cornò, L. (1974). *Esperienze pedagogiche in Cina*. Milano: Emme Edizioni.
- Del Cornò, L. (1976). *Esperienze pedagogiche in Africa*. Milano: Emme Edizioni.
- Monti, L. (2013). Una scuola in movimento: Il Puntoemme. In Farina L. (ed.) *La casa delle meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*. pp. 151-154. Milano: Topipittori.
- Gaudio, A. (2018). Il discorso sull'educazione comparata in Italia dopo la seconda guerra mondiale: il caso di Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*. 5(2), pp. 17-28. <https://doi.org/10.4454/rse.v5i2.163>.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), pp. 73-100. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.186>.
- Gozzer, G. (1973). *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. (1976). *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti*. (1975-76). Roma: Armando
- Gozzer, G. (1980). *Il capitale invisibile. L'epoca dei ripensamenti* (1977-1980). Roma: Armando.
- Malizia, G. (2008). Educazione Comparata. In Prellezo, J.M., Malizia G., & Nanni, C. (eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, (pp. 379-382). Roma: LAS.
- Palomba, D. (2011). Gli studi comparativi in educazione: un'introduzione storico-critica. *ECPS Journal*. (4), pp. 29-45.
- Terrusi, M. (2019). L'albo illustrato : una panoramica fra storia, storie, vision e contemporaneità. In Barsotti, B & Cantatore, L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. (pp. 167-183). Roma: Carocci.
- Unesco. Commission internationale sur le développement de l'éducation. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.

- Zago, G. & Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In Barbieri, N.S., Gaudio, A., & Zago, G. (eds.), *Manuale di educazione comparata: insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-42). Brescia: La Scuola.
- Ziglio, C. (1977). *Sistemi politici e strutture scolastiche. La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo*. Milano: Emme Edizioni.

About the Author

Letterio Todaro
l.todaro@unict.it
Università di Catania. Italia

Dall'apprendimento attivo alla Digital Literacy: l'Italia nel contesto europeo/internazionale in tema di *media education*. Strategie educative dagli anni Settanta ai nostri giorni

Simona Perfetti

1. Introduzione

Una data emblematica che segna l'avvio delle tecnologie didattiche in campo educativo è il 1954 (Maragliano, Martini, Penge, 1999) anno in cui Skinner pubblicò l'articolo, *The science of learning and the art of teaching* in cui affrontò la questione del parallelismo tra gli esami di laboratorio relativi ai cambiamenti indotti nel comportamento animale, e i possibili miglioramenti da applicare ai metodi educativi allora in uso. Anche se in maniera inconsapevole, il suo articolo diede l'avvio ad una serie di studi che misero al centro dell'attenzione "l'istruzione programmata e l'impiego delle macchine nei processi di apprendimento". Nacque, così, *l'Educational technology*, ovvero un'attenta riflessione sulla necessità dell'introduzione delle *teaching machines* nei processi di apprendimento. In Italia l'interesse per questo campo di studi si manifestò più tardi e all'inizio degli anni Settanta fece la sua comparsa il termine "tecnologie didattiche".

In quegli anni, infatti, si concretizzò il passaggio dall'"istruzione programmata", caratterizzata da rigidi programmi di trasmissione delle

conoscenze, alla “programmazione dell’istruzione”, cioè un approccio alle tecnologie dell’educazione sistemico, in grado di portare avanti procedimenti logici, pianificati in fasi in cui l’educatore diventava un orientatore nei percorsi formativi (Olimpo, 1993). Riflettere sull’apprendimento attivo ha portato ad una concezione della connessione tra educazione e tecnologie in cui l’apprendimento è diventato anche “collaborativo” poiché si è alimentato di prospettive differenti.

Parlare di educazione e apprendimento chiama in causa il sistema scolastico che rappresenta, da sempre, quell’agenzia educativa in grado di valorizzare l’inserimento sociale, la partecipazione, il dialogo ponendosi, per i giovani, come banco di prova per la costruzione del sé e di quel bagaglio di esperienze e abilità che li aiuterà a muoversi nella realtà circostante. Il sistema formativo cammina, da sempre, di pari passo con quello mediale e dalla combinazione di tali sistemi è nata la questione ancora attuale di una relazione necessaria tra le pratiche formali della scuola e quelle informali della vita quotidiana.

Partendo da queste premesse la Commissione Europea (CE) e un numero crescente di paesi, nel tempo, hanno cominciato a recepire questa esigenza e a tradurla nelle rispettive politiche educative.

Per quanto concerne la situazione generale in Europa, tra le tappe significative più è utile ricordare il riconoscimento della Media Literacy nella *Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei* (art. 37) che rappresenta l’effetto di un processo durante il quale organizzazioni come l’UNESCO e la Commissione Europea (CE) hanno lavorato nella direzione di una legittimazione del ruolo della *media education* nell’agenda politica. Il 2 e il 3 dicembre 2010 trecento esperti di oltre trenta Paesi europei ed extraeuropei si sono riuniti a Bruxelles per partecipare alla conferenza internazionale *Media Literacy for All*. Lungo tale direttiva la Commissione Europea definirà ufficialmente la Media Literacy come:

la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti. La Media Literacy riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre nuove tecnologie digitali impiegate nella comunicazione¹.

Ora, prima di proseguire con la riflessione sull’influenza degli Organismi Internazionali nell’organizzazione e gestione dei sistemi educativi in relazione all’ambiente mediale, un aspetto di cui tenere conto è il significato di Media Literacy e di Digital Literacy, espressioni

¹ <http://www.eurispes.eu/>, ultima consultazione 21/11/2019.

che ritroveremo nelle riflessioni di queste pagine, la cui differenza sta a testimoniare una sorta di ampliamento del paradigma educativo in relazione all'avvento del digitale. La Media Literacy ha a che fare con quell'insieme di abilità necessarie al fine di processare i contenuti mediali audiovisivi in modo critico (Silverblatt, 2007) in quanto, tale disciplina, contribuisce a sviluppare la capacità di comprendere e realizzare varie forme di comunicazione in diversi ambiti d'uso. (Livingstone, 2003). Col passare del tempo la pervasività della tecnologia e la diffusione dei Social Network Sites (SNS) sono diventati parte integrante della vita quotidiana delle culture giovanili e tali cambiamenti si sono posti come spunti di riflessione della Digital Literacy. In tale direzione, nonostante il dibattito sulla ricerca di una definizione di Digital Literacy quanto più appropriata nel descriverne la complessità, probabilmente la definizione di *Digital Literacy* data da Paul Glister nel 1997 rimane quella più articolata. Nel suo volume *Digital Literacy* (1997) l'Autore parla di alcuni elementi fondamentali quali, l'*abilità* di comprendere e usare l'informazione in molteplici formati, la *conoscenza* delle logiche che animano l'informazione, il funzionamento degli strumenti e dei servizi a disposizione, e il *pensiero critico* per riuscire a comprendere il significato dei contenuti. Attualizzando il suo pensiero, la Digital Literacy oggi avrà come obiettivo quello di orientare i giovani a sviluppare diverse competenze, tra queste competenze: *tecniche* legate all'usabilità del mezzo, *critiche* ovvero la consapevolezza delle potenzialità e dei rischi della Rete, ancora *creative* al fine di utilizzare con *flessibilità* e *spirito critico* le tecnologie, in vista dell'ingresso nel mondo del lavoro, del tempo libero, della comunicazione.

Senza pretese di esaustività il percorso di queste pagine riguarderà, da una parte le tappe più significative che hanno portato al riconoscimento della Media literacy nella *Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei* e dall'altra, la necessità di portare avanti strategie educative adatte alle sollecitazioni culturali e ai cambiamenti sociali della società contemporanea.

2. Media e Digital Literacy. L'approccio degli Organismi Internazionali fino al 2010

Una prima tappa importante che ha portato alla Conferenza internazionale del 2010, è stato il Congresso Internazionale sulla Media Education organizzato dall'UNESCO in Germania nel 1982 e che si concluse con *Dichiarazione di Grünwald sulla Media Education*. Tale Dichiarazione si pose come un tentativo importante nell'illustrare il bisogno politico ed educativo di incoraggiare, nella persona, comprensione e pensiero critico

nell'utilizzo dei media. A seguito del rapido incremento tecnologico, circa vent'anni più tardi, nel documento finale del Congresso UNESCO di Vienna, *Educare per i media e per l'era digitale*, si leggerà che:

La Media Education è parte del diritto fondamentale di ogni cittadino, in ogni paese del mondo, alla libertà di espressione e all'informazione, ed è funzionale alla costruzione e al sostegno della democrazia².

In seguito, il Programma pluriennale *eLearning 2004-2006* sancirà tra le priorità educative quelle di limitare il divario digitale lavorando su due obiettivi: definire la Digital Literacy e promuovere buone pratiche.

Dal 2000 al 2008 la Commissione Europea ha intrapreso diversi progetti per incoraggiare lo sviluppo della Digital Literacy tra i Paesi membri, formando un gruppo di esperti per sviluppare diversi studi in questo campo i cui risultati hanno gradualmente condotto a una trasformazione di strategia della Commissione dalla promozione della Digital Literacy, al documento *Public policies and stakeholders initiatives in support of Digital Literacy* (Pérez Tornero, Paredes, Simelio, 2012).

Queste e altre tappe importanti, rappresentando un impegno costante per rendere la Digital e la Media Literacy una condizione fondamentale per lo sviluppo della società dell'informazione in Europa, hanno portato alla promulgazione della *Direttiva sui servizi audiovisivi* che sarà destinata a diventare uno degli strumenti principali delle politiche mediali in Europa.

3. Strategie educative e dimensione affettiva. A scuola di futuro

Un dato incontrovertibile è che l'ambiente sociale e culturale nel quale viviamo sia fortemente influenzato dalle tecnologie digitali e di Rete che hanno modificato la struttura e la qualità delle relazioni sociali. Le dinamiche che animano i social media hanno favorito l'emergere una "riflessività connessa" relativa alla relazione sociale e alle sue caratteristiche. In altre parole nell'odierna società connessa prende forma un nuovo soggetto collettivo, i pubblici connessi, che spinge verso forme di identità intersoggettive orientate alle relazioni sociali (Boccia Artieri, 2012). La persona, infatti, si muove in un contesto conversazionale inedito, basato sull'unione di alcuni elementi quali, l'entrata di massa nei social media, la scissione della comunicazione in micro contenuti e l'impiego di questi contenuti in mobilità, grazie agli smartphone. A complicare la cornice di riferimento da una prospettiva educativa vi è il fatto che, da quando la

² <http://www.unesco.org/education>, ultima consultazione: 21/11/2019.

Rete è entrata a far parte della vita quotidiana delle persone, gli scambi comunicativi violenti e gli atteggiamenti socialmente negativi hanno caratterizzato una parte delle relazioni online. Oggi a causa dell'avvento dei social media, le manifestazioni di odio online, oltre a rappresentare un fenomeno in costante aumento, pongono al mondo dell'educativo continue sfide. I media digitali, in tale direzione, possono porsi come quei luoghi nel cui ambito si manifestano episodi violenti nei confronti di persone che hanno un'origine etnica differente, un diverso credo religioso, un diverso orientamento sessuale o una disabilità. *L'hate speech*, ovvero l'incitamento all'odio, è una nozione messa a punto dalla giurisprudenza americana e denota un tipo di insulto motivato da una qualsiasi forma di discriminazione nei confronti di persone o di un gruppo sociale. Nella società odierna l'attenzione educativa rispetto a questo fenomeno è notevolmente aumentata poiché *l'hate speech* oggi racchiude sia le minoranze religiose, soprattutto musulmane, sia altre categorie come le donne, le persone LGBT, i disabili. Lungo tale direttiva di impegno degli Organismi Internazionali nella tutela della formazione dei giovani, la Comunità Europea ha recentemente realizzato un Codice di condotta sulle manifestazioni odio online che coinvolge quattro aziende: Facebook, Youtube, Twitter e Microsoft. Il Codice, da un punto di vista giuridico, non è vincolante anche se le società coinvolte assicurano di verificare entro un giorno le segnalazioni relative all'*hate speech* e, in caso di accertamento positivo, prendere gli opportuni provvedimenti³. Per i coordinatori di Facebook, nello specifico, sono vietati quei contenuti che si manifestano come offese dirette a una persona o ad un gruppo a causa della razza, dell'etnia, della religione, dell'identità sessuale, dell'orientamento sessuale, della disabilità o di una malattia. Google/YouTube, invece, riserva una pagina all'*hate speech*:

Con incitamento all'odio ci si riferisce a contenuti il cui scopo principale consiste nell'incitare alla violenza o all'odio nei confronti di individui o gruppi sulla base di determinati attributi, ad esempio: razza o origine etnica, religione, disabilità/invalidità, sesso, età, condizione di veterano, orientamento/identità sessuale (Bortone, Cerquozzi, 2017, p. 821).

Yahoo, in questa direzione, per distinguere i contenuti di odio online da altri si basa su un algoritmo realizzato grazie all'analisi di tematiche ritenute violente dalle persone. L'azienda punta su una strategia particolarmente attenta all'*hate speech* poiché rende disponibile a terze parti la sua raccolta dati, in modo che altre società possano utilizzarla per realizzare un loro algoritmo. Sempre in questa direzione è da segnalare l'iniziativa *No Hate*

³ <https://eur-lex.europa.eu/>, ultima consultazione 21/11/2019.

Speech, sostenuta dal Consiglio d'Europa, che porta avanti un sistema di alfabetizzazione emotiva in oltre 40 paesi europei grazie alla diffusione di un manuale che affronta la questione dell'odio online dalla prospettiva dei diritti umani.

In Italia gli episodi di intolleranza e le espressioni violente ed ingiuriose sul web sono aumentate tanto che, secondo quanto rilevato dall'UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali), nel 2016 sono stati circa 2.100.000 le espressioni potenzialmente violente. Gli episodi di violenza online riguardano principalmente motivi etnico-razziali (69%), atteggiamenti discriminatori legati alla disabilità (16%), motivi religiosi (9%) o ancora offese legate all'orientamento sessuale, all'identità di genere (9%) e all'età (5%)⁴. Vox (l'Osservatorio italiano sui diritti), in collaborazione con le Università di Milano, Roma e Bari, ha analizzato nel 2016 2.700.000 post su Twitter con lo scopo di rappresentare graficamente l'intolleranza verso le minoranze e le diversità in Italia⁵. Da tale mappatura è venuto fuori che la *misoginia* è la forma di intolleranza più diffusa, seguita dall'*islamofobia*, mentre i messaggi razzisti, omofobi o contro i disabili occupano il terzo posto. In questi ultimi casi le espressioni violente riguardano la corporeità, l'avversione per le preferenze sessuali, l'offesa per chi ha un corpo non sano⁶. Ora, al di là dell'impegno degli Organismi Internazionali, il discorso educativo è sicuramente più problematico poiché le misure di ordine legale non bastano per contrastare l'*hate speech* in quanto servono delle strategie sociali, culturali ed educative curate anche sulle principali agenzie educative, scuola e famiglia, in grado di comprendere le cause dell'avanzare del fenomeno. Ecco perché è necessario realizzare strategie pedagogiche flessibili, immaginate, cioè, per rispondere a quelle specifiche realtà nelle quali chi si occupa di educazione deve agire per coordinare i cambiamenti formativi causati dalle nuove tecnologie, soprattutto nei casi più estremi come l'*hate*

⁴ <http://www.unar.it/unar/portal/?p=8483>, ultima consultazione 30/11/2019.

⁵ La *Mappa dell'Intolleranza* consta di alcune fasi. La prima fase, a cura del Dipartimento di Diritto Pubblico italiano e sovranazionale dell'Università degli Studi di Milano, ha puntato all'identificazione dei diritti, il cui mancato rispetto influisce sulle dinamiche societarie. La seconda fase, a cura del Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica della Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma, ha messo a fuoco una serie di espressioni in relazione all'emozione da analizzare. La terza fase, a cura del Dipartimento di Informatica dell'Università di Bari, ha realizzato un software per l'organizzazione dei tweet, adoperando algoritmi di intelligenza artificiale in grado di analizzare ed estrarre i contenuti richiesti.

⁶ <http://www.voxdiritti.it/ecco-la-nuova-edizione-della-mappa-dellintolleranza/>, ultima consultazione 30/11/2019.

speech. Studi scientifici sull'argomento⁷ hanno evidenziato come i giovani dimostrino di non possedere i mezzi cognitivi per affrontare i cambiamenti sociali, culturali e antropologici che attraversano la conoscenza e l'esperienza; da qui la necessità di investire anche su forme di educazione che debbano declinarsi con modalità diverse dalla didattica tradizionale, proprio perché questa consapevolezza deve diventare una risorsa educativa per tutti, dagli Organismi Internazionali, alle istituzioni, ai cittadini (Iori, 2019). Anche se non è questa la sede per approfondire tali strategie educative, è comunque utile segnalarne alcune operative nel mondo della scuola, quali ad esempio la metodologia degli EAS, Episodi di Apprendimento Situato, un metodo didattico messo a punto da Rivoltella nel 2012 (Rivoltella, 2013). Gli EAS partono da un'attenta organizzazione didattica da parte dell'insegnante (Lesson Plan) e offrono agli alunni la possibilità di attraversare esperienze di apprendimento flessibili che li spingeranno a realizzare artefatti digitali. Un EAS è composto da tre unità di lavoro: un *momento anticipatorio* che è una consegna da svolgere di solito a casa, in modalità flipped, e che può essere un video da guardare, un'esperienza da fare, un libro da leggere; un *momento operativo*, ovvero la realizzazione di una micro-attività individuale o di gruppo nella quale costruire un artefatto, un fumetto, una mappa concettuale, un breve video; infine un *momento di ristrutturazione*, il debriefing, cioè delle riflessioni sui percorsi realizzati nel corso dell'EAS. Il momento di debriefing, che può avvenire grazie ad un brainstorming oppure adoperando tecniche di analisi più strutturate, è utile per rafforzare gli elementi formativi che sono scaturiti dalle fasi precedenti, fornendo una cornice concettuale al percorso esperienziale dei giovani. Il debriefing, nell'ambito di un discorso sulla gestione delle emozioni, è fondamentale poiché aiuta i giovani ad affrontare in chiave formativa eventuali errori che possono venire fuori lungo il cammino didattico al fine di orientarli nel vedere l'errore come una risorsa e non come un problema. Gli alunni potranno, così, sperimentare il valore dell'ascolto e della comprensione delle emozioni dell'altro, imparando ad accogliere anche il conflitto senza che questo causi incomprensioni e violenza.

⁷ Per un approfondimento: M.A. D'Arcangeli (a cura di). (2009). *Il disagio giovanile come problema pedagogico*. Pescara: Libreria dell'Università; Cfr., U. Galimberti (2006). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: FrancoAngeli; A. Zamperini. (2007). *L'indifferenza*. Torino: Einaudi; M. Benasayag M., G. Schmit. (2005). *La passion tristes. Suffrance psychique et crise sociale*. Paris: Édition La Découverte; L. Pati (a cura di) (2000). *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.

Concludendo, un atteggiamento responsabile da parte di chi prende l'impegno di occuparsi di educazione oggi, dagli Organismi Internazionali alle istituzioni scolastiche, dovrebbe essere quello di progettare interventi educativi in grado di promuovere pensieri e comportamenti che includano l'apprendimento di abilità emotive, un apprendimento inteso come percorso dinamico, intenzionale e cooperativo (Jonassen, Howland & Marra, 2007).

Scriva Bauman (2008):

L'empowerment richiede la costruzione e la ricostruzione dei vincoli intersoggettivi, la volontà e la capacità di relazionarsi agli altri nello sforzo continuo di rendere la coabitazione tra gli esseri umani un ambiente ospitale e amichevole, nel quale uomini e donne che lottano per l'autostima possano cooperare reciprocamente allo sviluppo del loro potenziale e all'uso appropriato delle loro capacità (pp. 88-89).

4. Riferimenti

- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag M., G. Schmit. (2005). *La passion tristes. Suffrance psychique et crise sociale*. Paris: Édition La Découverte.
- D'Arcangeli, M. A. (a cura di) (2009). *Il disagio giovanile come problema pedagogico* Pescara: Libreria dell'Università.
- Galimberti, U. (2006). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Iori, V. (2019). Investire sull'educazione per salvare il futuro. In *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 23(54), pp. 1-3.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology*. New Jersey: Prentice Hall-Upper Saddle River.
- Livingstone, S. (2003). On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. In *European Journal of Communication*, 18(4), pp. 477-500.
- Maragliano, R., Martini, O., Penge, S. (1999) (a cura di). *I media e la formazione*. Roma: Carocci.

- Olimpo, G. (1993). Nascita e sviluppi delle Tecnologie Didattiche. In *TD - Tecnologie Didattiche*, 1, pp. 23-34.
- Pati, L. (a cura di) (2000). *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pérez Tornero J. M., Paredes O. Simelio N. (2012). La media literacy in Europa. Dalla promozione della digital literacy alla Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei. In *Form@re*, N. 70, Volume 10, pp. 12-20.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Silverblatt, A. (2007). *Genre Studies in Mass Media: A Handbook*. New York: E. Sharpe.
- Zamperini, A. (2007). *L'indifferenza*. Torino: Einaudi.

About the Author

Simona Perfetti

simona.perfetti@unical.it
Università della Calabria. Italia

page intentionally blank

Verso un sistema di apprendimento 'work-based': politiche formative in tema di congiunzione tra scuola e lavoro in Italia a partire dagli anni Settanta, dentro un processo di integrazione europea

Silvia Annamaria Scandurra

1. Introduzione

Il maggio francese e le contestazioni politiche e sociali, che nel corso del 1968 si diffusero in gran parte delle nazioni europee, determinarono la rottura degli equilibri complessivi che avevano caratterizzato la società italiana ed europea sino alla metà degli anni Sessanta rendendo evidente «ciò che era nascosto, latente, virtuale all'interno della società (o dell'individuo); gli antagonismi fondamentali, le rotture sismiche sotterranee, i percorsi occulti delle nuove realtà, [...] mettendo in moto, non fosse che in embrione o per un attimo, tutto quello che può portare cambiamento, trasformazione, evoluzione». (E. Morin, 1980, pp. 204-210).

In pochi anni avvenne un vero e proprio *cortocircuito*: le giovani generazioni contestarono non solo la cultura e le tradizioni della società borghese, ma anche l'organizzazione parcellizzata ed alienante del lavoro tipica del sistema neo-capitalistico. Alla crescita economica e all'incremento

di produttività si affiancano una profonda crisi del rapporto educativo che si tradusse con la più generale *crisi della scuola* considerata incapace di preparare i giovani «ad una società che sembrava sopravanzarla in tutto» e un, apparentemente irreversibile, processo di demistificazione della pedagogia «nei suoi processi, negli atteggiamenti e per i valori autoritari che rappresentava, nel suo collocarsi a servizio della società così come è, nel suo configurarsi come scienza tra le altre scienze, carica di quella ideologia connessa al ruolo di riproduzione sociale che svolge». (Criscenti 2018, pp. 56, 55).

Fu proprio in quegli anni che in tutta l'Europa si delineò un nuovo modo di affrontare i problemi dell'educazione e di interpretare il rapporto tra scuola - società - lavoro - produzione.

Alla fine della sedicesima Conferenza Internazionale dell'Unesco del 1970, il Direttore Generale dell'Organismo Internazionale René Maheu propose di affidare a un gruppo ristretto di studiosi, presieduti da Edgar Faure, il compito di preparare un rapporto sulla situazione e sulle prospettive dell'educazione nel mondo. Nella lettera conclusiva che Faure presenta al Direttore Generale dell'Unesco, si formulava la convinzione che l'educazione, attraverso la scuola e le molteplici agenzie educative presenti nel territorio, fosse chiamata a governare le *novità*, a guidare il *cambiamento sociale*, a incalzare il *futuro*.

Dopo 20 anni viene nominata una seconda Commissione internazionale, presieduta da Jacques Delors, con l'obiettivo di indicare le linee programmatiche *per l'educazione del XXI secolo*. La nuova Commissione rilanciò l'utopia della *educazione permanente* e affermò la necessità, già anticipata nelle Conclusioni della Commissione Faure, di risolvere, interconnettendoli, i problemi dell'«ordine economico» con quelli dell'«educazione dei cittadini» attraverso una ri-definizione del sistema della *formazione iniziale* e della *formazione continua* che consentisse un modo nuovo di pensare il rapporto società-cultura-educazione. Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante l'educazione, definita come *utopia necessaria*, doveva essere, dunque, secondo il Rapporto Delors del 1996, la valorizzazione del *capitale umano* lungo tutto il periodo della vita attiva dell'uomo.

Si rese palese, così, in tutta Europa, l'esigenza di decostruire la struttura gerarchica, burocratica e autoritaria su cui si fondava il sistema formativo a favore di una *concezione integrata* del processo educativo in cui momento formativo e momento applicativo si fondono realizzando un collegamento organico tra formazione e lavoro attraverso l'integrazione tra sistema educativo, famiglia, società, ambiente, impresa.

2. Tra teoria e prassi: il **Work-Based Learning**

Facendo seguito al contributo del Rapporto Delors, il Consiglio Europeo ha varato nel 2000 un piano decennale, chiamato *Strategia di Lisbona*, con l'obiettivo di fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale (Conclusioni della Presidenza Consiglio Europeo Lisbona 23/24 marzo 2000).

A partire dalle istanze rese note con la pubblicazione del *Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre del 2000, l'utilizzo di strategie educative fondate sul work-based learning diventò il *fil rouge* di tutte le indicazioni europee in materia di istruzione e formazione finalizzate "far dialogare" il mondo dell'istruzione con il mondo del lavoro al fine di favorire un organico collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale.

Per work-based learning si intende l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale e la conseguente riflessione sulle attività realizzate (Cedefop, 2011). Rappresenta un nuovo modo di intendere l'apprendimento basato su un approccio di tipo transdisciplinare e riflessivo che, creando un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, favorisca l'acquisizione di competenze trasversali e tecnico-professionali e si imponga come sistema in grado di supportare i giovani nell'inserimento lavorativo e i lavoratori nella formazione continua. (R. Piazza, S. Rizzari, 2015).

Il termine inglese tradotto in italiano come "apprendimento basato sul lavoro" o "apprendimento in contesti lavorativi", si riferisce non soltanto ad un processo di acquisizione di competenze in ambito non formale (sul luogo di lavoro), ma a qualsiasi forma o programma di apprendimento che integri una dimensione lavorativa ed esperienziale nel percorso educativo e formativo (Balduini, Fiacco e Violi, 2016).

Riconoscere la necessità di integrare la modalità di apprendimento basata sulle strutture disciplinari, sul rigore logico e metodologico e sullo sviluppo del pensiero critico e della riflessività, con una modalità di apprendimento imperniata sui concetti di competenza e *performance* significa superare una concezione del lavoro quasi esclusivamente economico-produttiva e avviare un processo di valorizzazione della più ampia dimensione etica e formativa implicita nel lavoro stesso. In questa prospettiva, il lavoro non è più considerato come un atto meccanico ed esecutivo ma deve essere valorizzato come «territorio di autentica

realizzazione del sé [...] criterio di umanità, fonte di sviluppo e maturità, sorgente di produzione e di formazione di sé, esperienza che rende possibile sentirsi competenti e valorizzati». (J. S. Bruner, 1996/1997, p. 48).

3. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione italiano: l'*alternanza scuola - lavoro*

Sulla scorta delle indicazioni europee, anche l'Italia sta tentando il superamento del tradizionale modello oppositivo "scuola/lavoro", strutturando un sistema duale di apprendimento di non semplice applicazione.

Nella cosiddetta *via italiana al sistema duale di apprendimento*, introdotta formalmente dall'Accordo Stato-Regioni del 24 settembre 2015, il termine 'duale' deve essere inteso nella sua definizione ordinamentale che si fonda sul principio dell'equivalenza e dell'alternanza fra l'esperienza educativa svolta in aula e l'esperienza educativa svolta in ambienti di lavoro. Nella prospettiva indicata, per *alternanza* non si intende semplicemente la somma di due modalità di apprendimento differenti ma «si riferisce all'intreccio pedagogico-didattico strutturale che esiste tra teoria e azione, tra cognitività e manualità, tra esperienza formativa intenzionale (insegnamento) e funzionale (apprendimento), tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali concreti ed autentici, tra cultura in senso sia classico sia antropologico e qualità della vita personale che faccia sintesi di tutte le esperienze e i pensieri di ciascuno» (G. Bertagna, 2012, p. 69).

A livello normativo l'*alternanza scuola lavoro* è stata introdotta in Italia dalla legge del 28 marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. La legge in questione, firmata dall'allora ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca Letizia Moratti, prevedeva la possibilità per i giovani che aveva compiuto il quindicesimo anno di età di «svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro» (Legge 53/2003, art. 4). Secondo quanto indicato dal gruppo di esperti, scelto dal

ministro stesso e presieduto dal professore ordinario di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Bergamo Giuseppe Bertagna, l'alternanza scuola-lavoro doveva esser considerata non come uno *strumento* da inserire nell'ordinamento scolastico e formativo professionale ma come una strategia metodologica che avrebbe consentito di attuare modalità di apprendimento flessibili; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77, art.2).

A distanza di un decennio, la legge del 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, introduce l'alternanza scuola-lavoro come segmento formativo obbligatorio nel triennio di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

Sul piano strettamente pedagogico l'alternanza scuola-lavoro si basa su un paradigma centrato sull'apprendimento situato (E. Lave e J. Wenger, 1991) e sul coinvolgimento attivo del soggetto in formazione. L'esperienza di alternanza scuola-lavoro, infatti, «deve essere considerata un sistema di orientamento che, a partire dalle caratteristiche degli studenti, avvia un processo finalizzato all'acquisizione consapevole delle molteplici dimensioni del sé e, contemporaneamente, all'analisi delle opportunità formative e lavorative disponibili, attraverso un percorso di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista delle future scelte professionali. Un percorso formativo così strutturato, inoltre, offrendo allo studente occasioni in cui è costretto a risolvere problemi e assumere compiti e iniziative autonome, diventerebbe l'opportunità non solo di sviluppo di competenze tecnico-professionali e competenze di base ma anche delle cosiddette *soft skills* che riguardano la capacità di collaborazione e partecipazione, flessibilità al cambiamento, *problem solving*, *leadership*, comunicazione» (S.A. Scandurra, 2019, p. 103). L'ampliamento dei possibili periodi di svolgimento delle attività di alternanza e l'aumento del numero e della tipologia dei soggetti imprenditoriali coinvolgibili, garantirebbero, inoltre, la mobilitazione nel ragazzo della *métis*, dell'intelligenza lavorativa, intesa come insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la capacità previsionale, l'elasticità mentale, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità, permettendo lo sviluppo di una professionalità che sia espressione di competenze tecniche, capacità di agire e di mobilitare in modo proattivo il talento, coerentemente con il proprio progetto esistenziale (I. Loiodice, 2009).

4. Conclusioni

La crisi finanziaria, la globalizzazione, le nuove tecnologie della Comunicazione e della Produzione, i problemi connessi all'affermazione della società multiculturale e del calo demografico, hanno dimostrato l'inefficienza del paradigma educativo fondato sulla separazione tra ordini e gradi scolastici, tra mondo interno ed esterno, tra teoria e pratica, tra cultura generale e cultura speciale, tra scuola e mondo del lavoro, tra il sapere utile e inutile, tra cultura scientifica e cultura umanistica, tra cultura classica e cultura moderna.

Una errata, quanto superficiale, lettura delle normative qui riportate, potrebbe però ricondurre alla determinazione che «la principale ragione del rinnovato interesse verso l'intreccio tra formazione teorica e formazione pratica non è da ricercarsi in finalità pedagogiche, ma in necessità economiche» (E. Massagli, 2016, p. 11). L'importanza della formazione in ambito lavorativo, infatti, se giustificata esclusivamente attraverso la *teoria del capitale umano*, definito come l'insieme delle caratteristiche dei lavoratori che permette loro di aumentare la propria produttività e proporsi in modo competitivo sul mercato del lavoro, rischia di essere *piegata* verso una dimensione meramente tecnica ed economicistica.

In questa prospettiva, definita da Giuseppe Bertagna *modello domandista*, la richiesta di occupazione espressa dal mercato determinerebbe la progettazione e la pianificazione dei percorsi di istruzione e formazione provocando una sorta di riduzione dell'educazione a strumento utile a soddisfare i bisogni del mercato e la, conseguente, *funzionalizzazione* dell'uomo alle esigenze mercato del lavoro.

Per comprendere l'importanza del paradigma compositivo, fondamento del sistema duale di apprendimento, occorre, al contrario, comprendere la dimensione formativa del lavoro e conferire ai processi produttivi, e alla stessa educazione professionale, un senso sociale, oltre che economico, collegando, in tal modo, le problematiche educative con le questioni politico-sociali del lavoro, ed entrambe con la realizzazione della democrazia sostanziale.

In questa prospettiva, l'educazione, non più ridotta a pratica cognitivista o tecnico-professionale, diventa educazione integrale che, coinvolgendo la sfera intellettuale, pratica, morale, sociale e civile dell'uomo, inverte il «pieno sviluppo della persona umana», la sua «elevazione professionale» e la capacità di agire per il «progresso materiale e spirituale della società». (S. A. Scandurra, 2019, p. 85).

5. Riferimenti

- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2012). *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici (im?) possibili soluzioni*, in Bertagna, G. (Eds), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole di secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*. Brescia: La Scuola.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Bollier, D. (2016). *The Future of Work. What It Means for Individuals, Businesses, Markets and Governments*. Washington: The Aspen Institute.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cedefop. (2012). *From education to working life: The labour market outcomes of VET*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cesareo, V. (Eds) (1974). *La scuola tra crisi e utopia*. Brescia: La Scuola.
- Charlot, B. (1980). *La mistificazione pedagogica: realtà sociale e processi ideologici nella teoria dell'educazione*. Milano: Emme Edizioni.
- Criscenti, A. (2018). *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata. Bilancio di un progetto politico, sociale e pedagogico*, in Todaro, L. (Eds). *Cultura pedagogica ed istanze di emancipazione*. Roma: Anicia.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Faure, E. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. (1975). *25 Rapporti sull'educazione*. Roma: Armando.
- Gozzer, G. (1976). *L'epoca dei grandi confronti*. Roma: Armando.
- Illich, I. (1970). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (1973). *Rovesciare le istituzioni*. Roma: Armando.

- Latouche, S. (1998). *Il mondo ridotto a mercato*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice, I. (Eds) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Massagli, E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Morin, E. (1980). *Per una teoria della crisi*, in D'Eramo, M. (Eds), *La crisi del concetto di crisi*. Roma: Lerici.
- Piaget, J., (1974). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando.
- Piazza, R. & Rizzari, S. (2015). *Il modello del work-based learning*. Roma: Aracne.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Scandurra, S. A. (2019). *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento dall'Unità ad oggi*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., & Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

About the Author

Silvia Annamaria Scandurra
silvia.scandurra@unict.it
Università di Catania. Italia

SOBRE LOS AUTORES

Mariano González-Delgado

Es profesor Contratado Doctor en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna. Su investigación se centra en diferentes líneas de trabajo dentro de la Historia de la Educación. Entre ellas, destacan la historia del currículum, el análisis de los libros de texto y las influencias internacionales y modernización educativa durante el franquismo. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *History of Education*, *British Journal of Educational Studies* o *Journal of Educational Media, Memory and Society* y en libros como *Transnational Perspectives on Curriculum History* (editor), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* o *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education de la Universidad de Londres (2014) y en la Uppsala University (2018).

Manuel Ferraz Lorenzo

Es profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de La Laguna, Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Autor y coautor de varios libros, monografías y artículos de investigación publicados en revistas españolas y extranjeras; sus temas de interés versan sobre aspectos de historiografía de la educación, la construcción social y educativa de la ciudadanía, y sobre la historia de la educación contemporánea en España. Actualmente es I.P. de un proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Hacienda de España y por fondos FEDER de la Unión Europea, en el que participan cuatro universidades españolas, titulado: “Economía, patriotismo y ciudadanía. La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición”.

Cristian Machado-Trujillo

Es investigador predoctoral en Historia de la Educación en la Universidad de La Laguna (orcid.org/0000-0002-3244-4242). Ha obtenido diferentes premios académicos y en la actualidad está investigando con una beca financiada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI, 2015010133) con la cual está desarrollando la tesis titulada Educación y Nuevas Tecnologías: un análisis histórico del fenómeno desde los años 80. Influencias internacionales y su desarrollo en España. En ella desarrolla desde una perspectiva histórica y crítica un análisis acerca de los condicionantes políticos y económicos tras la eclosión de programas tecnológicos en educación desde los años 80. Tiene diversos artículos sobre la temática, destacando entre ellos uno en la *British Journal of Educational Studies* y una entrada en la *Encyclopedia of Educational Innovation* (Springer).

OTRAS PUBLICACIONES DE **Fahrenheit**

www.fahrenheit.com

- Alcalá Ibáñez, M.^a, & Castán Esteban, J. L. (2020). Documentos para la historia de la educación en España. La provincia de Teruel (1845-1930)
- Articoni, A., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*.
- Gatti Jr., D., Monarcha, C., & Bastos, M. H. C. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*.
- Igelmo Zaldivar, J., & Fernández Enguita, M. (2019). *El Edificio de la Almudena de Ciudad Universitaria: la huella del pasado en tiempos de la hiperaula*.
- Dente, F., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *Comunicazione di genere tra immagini e parole*.
- Igelmo Zaldivar, J. (Ed.). (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*.
- Benesperri, P., & Mondello, M. C. (2019). *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino*.
- González, S., Meda, J. Motilla, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*.
- García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes.
- Sgreccia, N. (Coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.

Durante la segunda mitad del siglo XX los sistemas educativos a nivel mundial sufrieron notables procesos de cambio. Bajo la influencia de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial o la OMS, los sistemas nacionales de educación comenzaron a conectarse entre sí de una forma no conocida hasta esa fecha. Ello produjo que los sistemas educativos fuesen enmarcados como una institución capital para los objetivos del desarrollo económico. La teoría de la modernización se convirtió en uno de los principales referentes desde el que universalizar el fenómeno de la escolarización. El espacio político abierto por la Guerra Fría originó una concepción sobre el papel que tenían que jugar los sistemas escolares a nivel nacional e internacional. Esta obra pretende generar un espacio de análisis, debate y reflexión acerca de la importancia que jugaron los organismos internacionales en los procesos de modernización y cambio de las políticas educativas en los espacios nacionales desde el final de la II Guerra Mundial hasta la actualidad. El lector podrá encontrar aquí diferentes trabajos de especialistas en la materia venidos de diversas zonas geográficas.