

Sobre la educación y la democracia

25 lecciones de la profesión docente



Susan Hopgood y Fred van Leeuwen

Redactado en colaboración con

Jim Baker, Felisa Tibbitts y Jelmer Evers

Prólogo por Timothy Snyder



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

En este libro, Susan Hopgood y Fred van Leeuwen comparten ideas importantes y oportunas sobre la manera en que la educación pública puede apoyar y promover la democracia.

Las 25 lecciones que ofrecen se basan en una profunda comprensión de los derechos humanos universales de todos los estudiantes y en una visión clara de cómo las escuelas públicas pueden ayudar a promover esos derechos. Abarcando temas como la educación cívica, la educación para la ciudadanía mundial, la educación de estudiantes inmigrantes y refugiados, la integración racial y social, la importancia de enseñar de manera que se incluya a todos los estudiantes y el papel de la enseñanza como profesión, ofrecen una nueva contribución a un debate imprescindible sobre la necesidad de que las escuelas recuperen su misión democrática en un momento en que la democracia está en peligro en tantas partes del mundo. Hopgood y van Leeuwen destacan el importante papel que los sindicatos democráticos pueden desempeñar para respaldar las instituciones de la democracia. El mensaje subyacente de este manifiesto por una educación pública al servicio de sociedades democráticas inclusivas es que el personal docente está en las mejores condiciones para llevar a cabo su trabajo cuando sabe cómo alinear su trabajo diario con el ambicioso objetivo de construir un orden social que promueva la libertad y la justicia para todos. Este libro deberían leerlo todas las personas que entienden que del trabajo de los docentes depende nada menos que el futuro de la humanidad. *Fernando M. Reimers es profesor de educación internacional de la Fundación Ford en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard, en Boston.*

Este libro es sin duda la mejor declaración que he leído sobre la estrecha relación entre la escuela pública, la democracia, los sindicatos y los derechos humanos y, al mismo tiempo, una impresionante crítica a la intolerancia, la sustitución del profesorado por la tecnología y la educación orientada al mercado. Lo recomiendo a todos los ciudadanos preocupados por nuestro futuro común. **Diane Ravitch**, *historiadora de la educación y profesora de investigación en la Escuela Steinhardt de Cultura, Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Nueva York*.

La mayoría de nosotros está de acuerdo en que la educación es importante. Pero el consenso suele terminar aquí. Existe una multitud de opiniones distintas sobre el objetivo de la educación, el contenido pedagógico al que se debe dar prioridad, los métodos de enseñanza que utilizar y el papel de las personas con poder de decisión sobre las escuelas. «Sobre la educación y la democracia» propone 25 lecciones importantes de escuelas y docentes de todo el mundo para que padres, responsables políticos, escuelas y estudiantes puedan compartir conversaciones más ricas sobre el potencial de la escuela. Ninguna de estas lecciones pretende proporcionar respuestas completas sino más bien una muy buena guía para un diálogo y una comprensión más profundos. **Pasi Sahlberg**, *profesor de política educativa en el Instituto de Educación Gonski de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Sídney*.

Un poderoso llamamiento al profesorado de todo el mundo para que ayude a la democracia a sobrevivir y a la comunidad internacional para que proporcione al personal docente de nuestros niños y niñas la libertad y las herramientas necesarias para llevar a cabo esa tarea. Una lectura obligada, no solo para todos los docentes, sino también para nuestros responsables políticos, que deben tomarse muy en serio las «25 lecciones de la profesión docente». **Irina Bokova**, *Antigua Directora General de la UNESCO (2009-2017), París*

La Internacional de la Educación ha creado un póster para ofrecer una visión general de las 25 lecciones y proporcionar notas explicativas para cada una de ellas. Escanee este código QR con su dispositivo móvil o descargue el póster en este enlace: <https://go.ei-ie.org/25lessonsposterES>



Book Design
Thorben Jäger
www.workingwithpleasure.com



libre de:

Compartir — Copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar — Remezclar, transformar y crear a partir del material.

El licenciante no puede revocar estas libertades siempre que usted cumpla con los términos de la licencia:

Atribución / Reconocimiento — Si comparte el material, debe reconocer la autoría del mismo de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones.

Puede hacerlo de cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

No comercial — No puede hacer uso del material con fines comerciales.

Sin restricciones adicionales — No puede imponer términos legales ni aplicar medidas tecnológicas si haciéndolo restringe el ejercicio de los derechos licenciados a cualquier receptor del material licenciado.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Sobre la educación y la democracia

25 lecciones de la profesión docente

Susan Hopgood y Fred van Leeuwen

Redactado en colaboración con Jim Baker,

Felisa Tibbitts y Jelmer Evers

Prólogo por Timothy Snyder

Bruselas, Bélgica, julio de 2019

ISBN: 978-92-95109-84-1



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Internacional de la Educación,
5 Bd du Roi Albert II, 1210 Bruselas, Bélgica.

«La democracia tiene que nacer de nuevo cada generación
y la educación es su comadrona».

John Dewey

Prólogo

La democracia depende de un mundo de hechos. Si el pueblo ha de gobernar, debe creer en ese mundo y creer que lo comparte con otras personas que sienten lo mismo.

La democracia depende de un mundo de números, cuyo significado se hace comprensible para los ciudadanos cuando un pequeño porcentaje de la población controla un gran porcentaje de la riqueza.

La democracia depende de un mundo de experiencias, cuyo significado se hace comprensible para las personas y para sus descendientes cuando el porcentaje de dióxido de carbono en la atmósfera aumenta.

La democracia depende de un mundo de idiomas, que permite a las personas considerarse como iguales con experiencias y valores diferentes que pueden compartir oralmente y por escrito en una esfera pública común.

La democracia depende de un mundo de cultura, en el que las personas pueden compartir lo que saben y sienten a través de símbolos comunes, preciados y duraderos.

La democracia depende de un mundo de historia, donde el pasado nos enseña sobre los peligros pero también sobre las posibilidades, donde podemos vernos juntos tomando decisiones fundamentales para el futuro.

La democracia depende de un mundo común que todos podemos intentar comprender juntos. Si el pueblo ha de gobernar, como implica la democracia, debe ver, comprender, compartir y mejorar el mundo que le rodea.

Todo ello es posible, pero nada es automático. Ese mundo solo puede ser construido por los docentes y por las escuelas y los sindicatos que los apoyan.

Si queremos democracia tenemos que exigirla, y tenemos que ser capaces de educar a los niños que la van a concebir y remodelar. En esta guía podemos encontrar la orientación que necesitamos para hacerlo.

Timothy Snyder

Viena, 17 de mayo de 2019

Prefacio

Los sindicalistas, docentes y sindicalistas de la educación siempre han reconocido la democracia como una condición indispensable para la construcción de sociedades prósperas y el cumplimiento de los derechos humanos. Los derechos sindicales, el derecho a la educación y la libertad de expresión son derechos habilitantes que contribuyen a la realización de otros derechos. Las luchas para la obtención de estos derechos son fundamentales en la historia de la Internacional de la Educación (IE). A lo largo de los 25 años de existencia de la IE y hasta hace poco tiempo, era fácil tener la sensación de que las trabas a la democracia y la lucha por estos derechos eran excepciones en un camino de progreso pacífico e ininterrumpido hacia la democracia. Sin embargo, actualmente hemos observado cómo algunas democracias bien establecidas y profundamente arraigadas han temblado ante el resurgimiento del autoritarismo. Esta obra ha nacido de esa preocupación, esa inquietud por el futuro de nuestras libertades y nuestras democracias.

La estructura de este libro permite un uso flexible. Se puede leer lección por lección o en su conjunto, utilizarlo para fines educativos por capítulos o por secciones, y tomarlo como base para debates entre docentes y otros miembros de la comunidad educativa. «Sobre la educación y la democracia» también será de utilidad para las organizaciones afiliadas a la IE en sus esfuerzos de movilización en favor de la democracia a través de la educación y de la acción sindical.

El propósito de este libro no es acumular polvo. Más bien se trata de un documento vivo que motivará y orientará acciones,

suscitará debates y animará a la elaboración y la utilización de materiales adicionales para abordar las cuestiones planteadas en él.

En los últimos años han surgido muchos debates sobre las amenazas a la democracia. Sin embargo, consideramos que apenas se han tenido en cuenta, ni a nivel nacional ni a nivel internacional, las contribuciones que una educación de calidad, garantizada por docentes profesionales, puede aportar para hacer frente a los numerosos desafíos a los que se enfrentan la democracia y nuestras libertades. Esperamos que este libro contribuya a suscitar este debate. Fred van Leeuwen, secretario general emérito de la IE, es el principal instigador de «Sobre la educación y la democracia». En colaboración con la presidenta Susan Hopgood, ha basado este libro en la situación mundial actual, pero también en la historia de la IE y de los sindicatos de la educación. Me gustaría darle las gracias por su continuo servicio a la IE, así como a la coautora, Susan Hopgood, y a quienes les han ayudado con esta importante obra.

David Edwards,
Secretario General Internacional de la Educación
Bruselas, 1 de junio de 2019

Introducción

Queremos que nuestros estudiantes crezcan en una sociedad democrática. Queremos que se conviertan en ciudadanos activos capaces de tomar decisiones acertadas. Queremos capacitarlos para promover, proteger y alcanzar los valores que constituyen la base de la democracia y de sus instituciones. Pensamos que la educación es el mejor escudo de la democracia y que la capacidad de nuestras escuelas y nuestras universidades para desempeñar esta función dependerá en gran medida de la profesión docente. Sabemos que el personal docente de todo el mundo, ya ejerza su profesión en contextos democráticos, no democráticos o autoritarios, está dispuesto a desempeñar su papel.

Nuestros sistemas políticos democráticos no son iguales. Sin embargo, se guían por los mismos principios fundamentales: elecciones libres, derecho de voto, igualdad política, separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, estado de derecho e independencia del poder judicial, libertad de expresión y de asociación, así como todos los otros derechos humanos y sindicales reconocidos internacionalmente.

Muchos de nosotros conocemos demasiado bien la violación de estos derechos y los ataques a la democracia bajo la forma de regímenes autoritarios, asesinatos, torturas, despidos, exilios y encarcelamientos. Esta barbaridad continúa, pero la democracia está amenazada por muchos otros factores. De hecho, en muchos países democráticos, ciertos valores de la democracia parecen estar desapareciendo o pasando a un segundo plano. Los ataques a la libertad de prensa, el empobrecimiento de los servicios públicos, el aumento de las

desigualdades y el elitismo, la restricción de los derechos sindicales y de las libertades profesionales, el auge del populismo y el resurgimiento del racismo y la xenofobia amenazan a las sociedades democráticas de todos los rincones del mundo.

Con motivo del 25° aniversario de la Internacional de la Educación, que actualmente reúne a los sindicatos de la educación de 170 países, que representan a 32,5 millones de docentes y personal de apoyo educativo, hemos seleccionado 25 lecciones sobre la educación y la democracia que el personal docente y sus organizaciones han aprendido a lo largo de la historia. El formato y algunas de las lecciones se han inspirado en el libro de Timothy Snyder «*Sobre la tiranía: veinte lecciones que aprender del siglo xx*» (2017). La obra de Snyder destaca los ataques directos a la democracia por parte de las fuerzas totalitarias y autoritarias del siglo xx. Nosotros compartimos su preocupación por estas amenazas.

Nuestras lecciones ofrecen una serie de recomendaciones destinadas a todo el personal docente que trabaja en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y en sus sindicatos de la educación. Estas lecciones son una invitación a posicionarse en favor de la democracia y sus instituciones y a analizar las contribuciones que el profesorado, las escuelas, las universidades y las organizaciones que los representan pueden aportar para consolidar y hacer progresar la vida democrática.

Susan Hopgood y Fred van Leeuwen

Bruselas, 1 de junio de 2019

Prólogo	8
Prefacio	10
Introducción	12

El propósito de la educación y los valores de la democracia

1	Educar para la democracia	17
2	Formar ciudadanos del mundo	25

Pensamiento crítico y participación

3	No ser un obediente lacayo del estado	33
4	Ser consciente de la fina línea que separa el patriotismo y el nacionalismo	47
5	Estimular el pensamiento crítico	51
6	Desarrollar la resiliencia cuando la desigualdad acalla las voces	59

Ideología de mercado

por oposición a la educación como bien común

7	Proteger la educación en aras del bien común	65
8	Mantener el mercado a una distancia segura	71
9	No permitir que los políticos interfieran en el aula	77
10	Cuestionar las pruebas estandarizadas	83

Escuelas seguras y abiertas

11	Hacer que las escuelas sean unos espacios de aprendizaje seguros	87
12	Negarse a portar armas o llevar placas policiales	93
13	Abrir la escuela a la comunidad	97
14	Adoptar con prudencia las nuevas tecnologías	101
15	Romper las burbujas de internet y valorar la privacidad	109

Integración, inclusión y diversidad

16	Oponerse a la segregación	117
17	Luchar contra la discriminación por motivos de género, religión, raza, etnia, discapacidad, antecedentes sociales y orientación sexual	123
18	No negar a los niños indocumentados el acceso a la escuela	131
19	Promover la igualdad de género, la diversidad y la inclusión	137
20	Proteger el derecho a aprender en la propia lengua materna	141

Derechos sindicales, autonomía docente y profesionalismo

21	Hacer valer sus derechos	147
22	Defender y ampliar sus derechos de negociación colectiva	155
23	Proteger sus organizaciones e instituciones democráticas	161
24	Insistir en la aplicación de las normas internacionales	165
25	Sentirse orgullosos de su profesión	171

Referencias	177
Recursos pedagógicos	183
Reconocimientos	184

Educar para la democracia

La democracia y los derechos humanos no son un regalo de la naturaleza. Sus valores subyacentes deben inculcarse en las generaciones futuras. Esta es la cláusula no escrita en la misión de la profesión docente a nivel mundial. Los métodos pedagógicos y didácticos impregnados de valores democráticos deberían fundamentar toda la docencia, independientemente de la asignatura.

Se trata de un enorme desafío, especialmente en los países no democráticos, donde a veces se exige a los educadores que cumplan los objetivos ideológicos o religiosos establecidos por el estado; pero también en aquellos países donde se espera que los sistemas educativos den respuesta en primer lugar y fundamentalmente a las necesidades de los mercados y la economía y eduquen a los futuros consumidores, lo cual deja poco tiempo y espacio para que los educadores puedan contribuir a formar ciudadanos responsables.

«A menudo me pregunto si no depositamos demasiadas esperanzas en las constituciones, en las leyes y en los tribunales. Son falsas esperanzas... Créanme, son falsas esperanzas. La libertad reside en el corazón de los hombres y las mujeres. Cuando muere, no hay constitución, ley ni tribunal que pueda salvarla. No hay constitución, ley ni tribunal que ni tan siquiera pueda ayudarla. Mientras la libertad resida en el corazón, no necesitaremos constitución, ley ni tribunal para salvarla».¹

La democracia produce rechazo en las personas por distintos motivos. Es importante entender por qué la democracia está amenazada, no solo por los dirigentes autoritarios, sino también por los malos resultados o las debilidades percibidas que siembran oportunidades para que los populistas autoritarios cosechen un apoyo significativo. Muchas personas se sienten excluidas del proceso político. Según varias encuestas, la confianza en los gobiernos ha disminuido. Un estudio particularmente alarmante muestra que, en varias «democracias consolidadas» de Europa y Norteamérica, el apoyo a la democracia ha descendido (Foa y Mounk, 2016). Según este estudio, la gente «se ha vuelto más cínica sobre el valor de la democracia como sistema político, tiene menos esperanzas de influir de alguna manera en la política pública y está más dispuesta a expresar su apoyo a las alternativas autoritarias» (p.7). Los datos se desglosan por grupos de edad y muestran que los jóvenes nacidos después de 1980 son los que menos apoyan la democracia (pág. 8).²

1 Extraído de un discurso del juez federal estadounidense Learned Hand pronunciado ante 150 000 ciudadanos recién nacionalizados en el Central Park de Nueva York en 1944.

2 Por ejemplo, en los Países Bajos, solo alrededor de un tercio de los jóvenes otorgan una importancia primordial a vivir en democracia, y en Estados Unidos la cifra es aún más baja: alrededor del 30%. Este estudio está basado en los datos recopilados por la World Values

La última encuesta mundial sobre la democracia, realizada por el Pew Research Center en 2018 y basada en los datos recogidos de 30 000 personas, muestra que, a pesar de que la gente sigue apoyando la idea de la democracia liberal, «en los 27 países encuestados, una media del 51% no está insatisfecha con el funcionamiento de la democracia en su país, y solo el 45% se muestra satisfecho». El estudio establece una relación entre la insatisfacción y el apoyo a los populistas nacionales y sostiene que esta insatisfacción está relacionada con «la frustración económica, la situación de los derechos individuales y la percepción de que las élites políticas son corruptas y no se preocupan por el ciudadano medio» (Wike, Silver y Castillo, 2019).

Estas tendencias indican que es urgente trabajar con la juventud y restablecer la confianza en la democracia, pero también que se trata de un reto a largo plazo. Esto significa que la defensa de la democracia debe incluir elementos que indiquen lo que debería ser y no solo centrarse en lo que es en un momento dado. El debate en las aulas debe ser abierto y analizar la realidad con todos sus defectos. Según el filósofo francés Joseph de Maistre, del siglo XIX: «Cada nación tiene el gobierno que merece». Es importante que la juventud comprenda que, si merece algo mejor, debe actuar. Ser pasivo o simplemente decir «no», no les llevará a ninguna parte.

El personal docente bien formado no puede compensar ni disculparse por los defectos de la democracia. Sin embargo, sí puede ayudar a sus estudiantes a valorar y experimentar la democracia de muchas maneras.

Por ejemplo, en Canadá, la iniciativa «Voto Estudiantil» ofrece a los jóvenes menores de edad la posibilidad de vivir en primera persona el proceso electoral y de crear el hábito de una ciudadanía activa y comprometida. Los estudiantes aprenden

acerca del gobierno y del proceso electoral, e investigan sobre los temas y los candidatos a través del aprendizaje en el aula, actividades de campaña, los medios de comunicación y el diálogo familiar. En el «Día del Voto Estudiantil», los alumnos asumen el papel de funcionarios electorales y coordinan la votación para la elección de los candidatos que se presentan en el municipio de su escuela. El «Voto Estudiantil», que se inauguró en Alberta, se organiza a través de CIVIX, una organización sin fines de lucro. Desde el inicio del programa en 2003, ya han participado en él cientos de miles de estudiantes.³

En otros países existen programas similares, como en los Países Bajos, donde, desde 1966, los establecimientos de educación secundaria organizan «elecciones estudiantiles» antes de las elecciones generales del país para dar a sus estudiantes la oportunidad de votar.⁴

Estos programas ilustran cómo los educadores pueden facilitar una «oportunidad de aprendizaje» fuera del marco de un proceso democrático como las elecciones. Es importante que el alumnado aprenda cómo funciona la democracia y las elecciones democráticas. Y más importante todavía es que los niños y niñas se expongan a las normas y valores que subyacen a la democracia, los derechos humanos y el estado de derecho. La educación transmite valores en nombre de la sociedad. Esta socialización fomenta el respeto de todos los derechos humanos, promueve la tolerancia y fomenta la paz. Incluso en las sociedades donde prevalecen estos valores, es necesario renovarlos y transmitirlos de forma dinámica a cada nueva generación.

3 Véase <http://studentvote.ca/>

4 Las «elecciones estudiantiles» (*scholierenverkiezing*) en los Países Bajos se organizan en cooperación con ProDemos, una organización no gubernamental que promueve la democracia y el estado de derecho. Véase <https://prodemos.nl/english/about-prodemos/>

En las sociedades donde no están tan extendidos, el personal docente desempeña un papel crucial a la hora de presentar estos valores a los estudiantes y fomentar su análisis crítico para que puedan convertirse en actores de la democracia y contribuir a acercar sus prácticas y sus valores.

El hecho de que las dictaduras no inculquen los valores de la democracia, de los derechos humanos y del estado de derecho —acompañados de un debate abierto y un pensamiento crítico— no es ninguna casualidad. Como dijo Hannah Arendt, teórica política estadounidense del siglo xx: «El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido inculcar convicciones, sino destruir la capacidad de formarlas».

Pero la tiranía no es la única que socava la dignidad humana. También lo hace un mercado libre no regulado con un control cada vez más estricto no solo de las prácticas, sino también de la cultura y el pensamiento. Pensar que el aumento de la desigualdad es aceptable es algo de lo más común y apenas se cuestiona, simplemente porque se ha «normalizado».

Exponer a los niños y niñas a las normas democráticas y de derechos humanos significa que se puede establecer un debate libre en el aula. Es vital poder escuchar a los demás y tratar de entender sus percepciones del mundo. La capacidad y el hábito de ver las cosas a través de sus propios ojos y experiencias, pero también de ver y entender la forma en que los demás perciben las mismas cosas, son intrínsecos a una buena educación. Las normas relativas a los derechos humanos son inalterables y universales, pero la comprensión de su pleno significado pasa por su aplicación en circunstancias específicas.

Esto es esencial para que las transiciones hacia la democracia y la resolución de conflictos en la sociedad tengan éxito y sean sostenibles. Inculcar la comprensión de los derechos humanos no es automático, pero es esencial que se fomente

en las escuelas. Depende del contenido del plan de estudios, pero también de los métodos de enseñanza. Los valores democráticos pueden impregnar la pedagogía fomentando el debate abierto, el pensamiento crítico, la participación, la inclusión y la multiplicidad de perspectivas. Las propias escuelas deberían reflejar y fomentar una cultura democrática y respetuosa con los derechos humanos. Los valores democráticos y de derechos humanos tienen una autoridad independiente del poder de cualquier entidad gubernamental.

La educación transmite valores en la medida en que el personal docente tiene la capacidad de liderar y garantizar que esto suceda. El profesorado y el personal escolar reflejan e ilustran los valores en su forma de trabajar con los estudiantes y todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, en muchos países, la educación se ha convertido en algo similar a la cocina industrial: preenvasada y lista para el microondas.

Para analizar los valores es necesario examinar la autonomía y la influencia de los docentes profesionales y reforzar sus capacidades para comprender, apreciar y fomentar los valores y las prácticas democráticas y de derechos humanos entre sus alumnos. ¿Se respaldan sus competencias a través de la educación —incluida la empatía que han desarrollado «en el trabajo» a lo largo de los años— de manera suficiente como para garantizar que sus aulas reflejen los valores de la democracia y de los derechos humanos?

En los últimos años, ha surgido una «lucha mundial por los valores» en la que algunos consideran la educación como una mercancía. En algunos casos han surgido diferentes conflictos a nivel nacional y local entre el personal docente, los responsables políticos en materia de educación, los sindicatos de la educación y las familias. Lo que se ha hecho evidente es que, si bien algunos consideran que la educación consagra valores

comunes y sostiene la democracia, otros la consideran una enorme oportunidad de negocio en la que los valores monetarios, en lugar de los valores humanos, son fundamentales. El mercado sin control no tiene nombre, ni rostro, ni puede ser elegido ni destituido de sus funciones. Y, sin embargo, en muchas jurisdicciones, las autoridades públicas confían una misión tan valiosa como la educación a entidades sin mandato directo ni legitimidad democrática para prestar servicios públicos. Se trata de una práctica particularmente peligrosa, y demasiado común, en allí donde las democracias son frágiles o se encuentran dañadas por conflictos graves. Es evidente que los gobiernos que respaldan estas «soluciones» empeoran y multiplican los problemas de sus países.

Formar ciudadanos del mundo

El mundo cambia rápidamente y las escuelas deben evolucionar para preparar a los jóvenes a entender el mundo en el que viven, en toda su complejidad, a reconocer la manera en que están interrelacionados los asuntos mundiales y locales, a entender la globalización y sus consecuencias, entre ellas los riesgos mundiales, y a tener las habilidades y la voluntad necesarias para contribuir a mejorar el mundo.

Ser «ciudadanos del mundo» no significa abandonar las lealtades nacionales, las identidades étnicas o las convicciones políticas. Al contrario, un ciudadano del mundo también es un «ciudadano nacional» comprometido, que equilibra e integra el ámbito local, nacional e internacional.

A principios de 2019, estudiantes de todo el mundo salieron a las calles para presionar a sus líderes políticos para que abordaran el cambio climático. Además de organizar manifestaciones y expresar sus ideas, los estudiantes de la India, Nueva Zelanda, Kenia y el Reino Unido están llevando a cabo simultáneamente proyectos de investigación sobre el cambio climático.

Vivimos en un mundo interconectado e interdependiente. Las condiciones de la globalización han privilegiado a ciertos países y personas, pero han aumentado la vulnerabilidad de otros. Nuestros destinos están inextricablemente entrelazados en lo que respecta a desafíos como el cambio climático, la migración, la paz y la seguridad. En todo el mundo, las personas vivimos en sociedades más diversas y en mercados laborales globales cada vez más competitivos. Es imperativo trabajar juntos para lograr un mundo sostenible, equitativo y pacífico.

Desde su creación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la educación como medio para reforzar el respeto universal de la justicia, el estado de derecho, los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamadas en la Carta de las Naciones Unidas. En 1974, la UNESCO aprobó la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En este documento histórico se reconocieron varios enfoques que se convertirían en programas de la UNESCO con dimensiones mundiales: la educación para los derechos humanos, la educación para la paz y la educación sobre el medio ambiente (esta última se convertiría después en educación para el desarrollo sostenible). Ahora, estos aspectos se han integrado en la iniciativa de las Naciones Unidas en favor de la educación para la ciudadanía

mundial y están vinculados con el Marco de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7.

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) se basa en la convicción de que la globalización es un nuevo modelo del mundo como sistema interconectado que ha influido en el funcionamiento de la ciudadanía. El marco mundial no sustituye la atención que debe prestarse a los problemas nacionales y locales. Se trata de reorientar la educación para la ciudadanía con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de los problemas y de los actores a diferentes niveles que conforman el mundo que los rodea.

Ser un ciudadano del mundo es aprender y asumir la responsabilidad de cuidar nuestro hogar compartido, nuestro planeta. Significa que los educadores se vean unos a otros como hermanas y hermanos, y que los jóvenes y los niños constituyan su riqueza colectiva. Significa luchar contra la injusticia y actuar cuando sea necesario.

La orientación internacional se entiende muchas veces como una orientación hacia la economía (por ejemplo, conocer los paraísos fiscales, entender las bases de la manipulación de las divisas o transferir fondos para minimizar los impuestos y maximizar los beneficios). Sin embargo, querer sacar partido de la globalización no es lo mismo que la ciudadanía mundial. Identificarse como ciudadanos del mundo es una cuestión de valores, de sentirse parte de una comunidad global y de estar abiertos a otras culturas, lenguas, historias y prácticas.

Oxfam, una de las organizaciones que tiene por objetivo fomentar la educación para la ciudadanía mundial ética, describe al ciudadano global activo como una persona que «adopta un papel activo en su comunidad y trabaja con otros para hacer nuestro planeta más equitativo, más justo y más sostenible».

Esta formulación engloba tres elementos de la educación para la ciudadanía mundial.

En primer lugar: Es necesario entender cómo funciona el mundo y reconocer que nuestras circunstancias nacionales están cada vez más influenciadas, si no moldeadas, por las fuerzas y el entorno global. Si uno trata de dar respuestas a los desafíos nacionales como si las naciones existieran aisladas unas de las otras, estas respuestas serían poco realistas y desacertadas. La educación para la ciudadanía mundial debería proporcionar competencias que permitan comprender mejor las situaciones y los dilemas nacionales tomando como base de la comprensión del impacto y los vínculos mundiales.

En segundo lugar: A pesar de que la «indignación» nunca puede ser un objetivo educativo, transmitir los valores democráticos y de derechos humanos que sustentan la ciudadanía mundial, así como la lucha contra las injusticias y el problema de la desigualdad, sí son objetivos educativos legítimos. Los educadores pueden perseguirlos en todas partes, no solo en los países democráticos, sino también en aquellos países donde la democracia y los derechos humanos aún no se han alcanzado.

En tercer lugar: «La voluntad de actuar para hacer del mundo un lugar sostenible» vincula los tres pilares del desarrollo sostenible —la justicia social, el desarrollo económico y la protección del medio ambiente— con la ciudadanía activa. Esto significa hacer frente a los efectos catastróficos del cortoplacismo de la globalización impulsada por los mercados financieros. En sí misma, esta forma de globalización plantea problemas relacionados con la naturaleza del crecimiento económico, contribuye a las desigualdades y socava el desarrollo económico a largo plazo, incluidas las posibilidades de una política industrial nacional e internacional. Ello significa abordar el cortoplacismo en relación con las cuestiones sociales, como el aumento del trabajo precario y el deterioro de las relaciones entre el trabajo, la seguridad

económica y el bienestar. También significa que debemos hacer frente a una serie de problemas ambientales, especialmente el calentamiento global, que amenazan la sostenibilidad del planeta y el progreso económico y social.

Los programas de formación docente deberían incluir la educación para la ciudadanía mundial y motivar al personal docente para que desarrolle métodos de enseñanza y planes de estudio que incorporen el pensamiento crítico y hagan que el aprendizaje en este ámbito sea interesante y estimulante. Las plataformas digitales de aprendizaje en línea se pueden aprovechar como recurso para la ECM. Hay muchísimas plataformas de aprendizaje en línea que ofrecen todo tipo de contenidos, desde lecturas hasta contenidos audiovisuales, pasando por ideas de actividades y oportunidades para la comunicación intercultural. Por ejemplo, la Red Internacional de Educación y Recursos (iEARN), ofrece oportunidades para que las aulas de todo el mundo colaboren en proyectos.⁵ Estos recursos en línea se pueden utilizar para complementar el aprendizaje sobre la ECM en clase o se pueden utilizar por sí solos como una actividad extracurricular.

Según el Dr. Fernando Reimers, director de la Global Education Innovation Initiative (Iniciativa Global de Innovación Educativa) de la Universidad de Harvard, la educación para la ciudadanía mundial podría impulsar la reforma curricular integrando las competencias del siglo XXI, un aprendizaje más profundo y la aplicación de pedagogías que cultiven la responsabilidad, la imaginación y la creatividad del alumnado, como el aprendizaje basado en proyectos y el pensamiento de diseño. En 2016, Reimers y sus compañeros publicaron un plan de estudios sobre educación para la ciudadanía mundial diseñado para dotar a los estudiantes de las competencias

5 Véase iEarn <https://iearn.org/index.html>.

necesarias para prosperar y contribuir al desarrollo sostenible en la era de globalización (Reimers *et al*, 2016).

Idealmente, el personal docente y el alumnado deberían tener la posibilidad de trabajar y estudiar en otros países. Uno de los programas más exitosos financiados por la Unión Europea es el «Programa Erasmus», que permite a los estudiantes de los Estados miembros de la UE cursar estudios superiores en otros países durante un periodo de un año. En los últimos treinta años, cientos de miles de jóvenes han estado expuestos a otras culturas e idiomas (europeos) gracias a este programa, contribuyendo así a un clima de comprensión, de tolerancia y de cooperación.

En lugar de permitir trabajar y estudiar en otros países, los programas y clubes extracurriculares, por ejemplo, se están convirtiendo cada vez más en lugares para desarrollar competencias en materia de ciudadanía mundial. El programa modelo de las Naciones Unidas es uno de esos programas, y permite a estudiantes o grupos de estudiantes representar a los Estados Miembros de las Naciones Unidas en los debates y proponer soluciones a problemas y conflictos mundiales. Estos programas de aprendizaje global simulan situaciones reales y, por tanto, ayudan a desarrollar competencias de comunicación y resolución de conflictos. De este modo, se lleva la ciudadanía mundial al aula.

Campaña 100 millones

Kailash Satyarthi, que recibió el Premio Nobel en 2014 por su trabajo para liberar a los niños trabajadores y a otros niños en condiciones de esclavitud, lanzó en 2017 la campaña 100 millones. Esta campaña anima a grupos de jóvenes ciudadanos de escuelas, universidades y colectividades locales de todo el

planeta a actuar para garantizar que todos los niños y niñas de su comunidad y del mundo estén seguros, sean libres y reciban una educación. Estos grupos están dirigidos por los propios jóvenes, con el apoyo fundamental del profesorado para promover su ciudadanía mundial. Se han establecido grupos en todo el mundo, desde Ghana hasta Chile y desde Liberia hasta la India, para hacer campaña contra las injusticias y la explotación de los niños y las niñas a nivel local y mundial. La campaña 100 millones tiene como objetivo convertirse en la mayor campaña juvenil del mundo para el año 2022. Para obtener más información sobre la campaña 100 millones y cómo participar, visite www.100million.org.

3

No ser un obediente lacayo del Estado

Aunque la responsabilidad de financiar la educación y fijar los objetivos educativos recae en las autoridades públicas, los educadores siempre deben utilizar su criterio profesional para cuestionar y rechazar las directivas curriculares que contradicen los hechos, falsifican la historia, generan xenofobia y odio o están en conflicto con las normas internacionales en materia de derechos humanos.

Existe una responsabilidad ética y profesional que puede estar por encima de la autoridad de los empleadores de la educación, o incluso de los gobiernos, cuando estos han renunciado a la democracia y a los derechos humanos.

En Estados Unidos, una profesora de ciencias ambientales describe sus experiencias sobre la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes teniendo en cuenta el escepticismo sobre el cambio climático en los medios de comunicación: «He empezado a escribir lecciones con afirmaciones engañosas sobre la ciencia del clima. He elegido algunos puntos de debate sobre la ciencia del clima que suelen adoptar los clima-escépticos y que cubren todo, desde el consenso hasta las pausas del calentamiento global, y he pasado algunas semanas enseñando la unidad introduciendo afirmaciones engañosas y utilizando investigaciones revisadas por compañeros para refutar estas afirmaciones. Creo que es extraordinariamente importante involucrar la mentalidad escéptica que encuentro en mis estudiantes, pero también quiero asegurarme de que entienden cómo los científicos saben lo que saben» (Harmon, 2017).

Un elemento fundamental de la democracia en la educación, anclado en las normas internacionales y en las buenas prácticas, es la libertad académica o profesional. Es importante garantizar que las escuelas no se sientan intimidadas por el instinto gregario sino que, en la mayor medida posible, respeten la libertad. Aunque se habla más de la libertad académica en el nivel universitario que en primaria y secundaria, los primeros ciclos educativos también son esenciales. El desarrollo de las competencias democráticas consiste, en parte, en crear y mantener un entorno favorable a la libertad de expresión. Y si la libertad académica se protege eficazmente, se crea un clima propicio para que los estudiantes aprendan sobre la democracia.

La libertad académica no solo es importante en el aula. También es relevante qué libros que hay disponibles en las bibliotecas escolares y el acceso al contenido de internet que podría no reflejar la opinión dominante. En lo que respecta

a la libertad académica, como con otras libertades, se puede tener el derecho «sobre el papel» sin tener el derecho efectivo a ejercerlo. Es como la autocensura en la prensa. El miedo y la libertad no hacen buena pareja.

La libertad académica es un derecho y también protege la integridad de la educación y de sus instituciones. Sin embargo, no es idéntica a la libertad de expresión. El personal docente profesional, por ejemplo, no puede tomarse la libertad de sustituir una opinión por hechos, ya sea la negación del cambio climático, el apoyo al creacionismo o la reescritura de la historia. En algunos países, se ha ejercido presión sobre las universidades en nombre de la libertad de expresión para que transmitan creencias no basadas en datos contrastados ni en información contrastada y objetiva. La defensa de la libertad académica y la libertad profesional no es una responsabilidad puramente individual. Debe contar con el apoyo colectivo. Los sindicatos de la educación pueden desempeñar un papel importante en la defensa de ese derecho.

La libertad académica en el contexto del desarrollo de las competencias y la experiencia democráticas también puede plantear un problema a nivel internacional. Según un artículo de opinión publicado por el *New York Times*, los estudiantes chinos tenían miedo a hablar abiertamente en clase porque estaban convencidos de que otros estudiantes chinos informarían a la embajada de lo que dijeran. Una estudiante china de la Universidad de Maryland, en Estados Unidos, fue atacada en los medios de comunicación de su país cuando habló en su discurso de graduación sobre «el aire fresco de la libertad de expresión» (Varrall, 2017).

La democracia requiere enseñar y aprender en total libertad: poder debatir libremente, pensar de forma autónoma y «salirse de lo establecido». El profesorado debe ser capaz de

desarrollar esas capacidades en sus alumnos. También tiene derecho a expresarse libremente en el aula, en la escuela y en la comunidad. Nunca debe tener miedo a decir la verdad.

En 2017, la organización de profesores finlandesa OAJ⁶, en colaboración con un grupo independiente de expertos en ética, puso en marcha el «Juramento Comenius» para el personal docente, bautizado con el nombre del filósofo de la educación del siglo XVII, Johan Comenius. El juramento incluye la disposición siguiente:

Me esforzaré en proteger a los niños y jóvenes a mi cargo de la explotación política y económica y en defender el derecho de cada individuo a desarrollar sus propias convicciones religiosas y políticas (Carroué, 2017).

En otras palabras, el maestro es el responsable ético de no cumplir con las instrucciones de las autoridades educativas que impliquen un adoctrinamiento ideológico o que no sean conformes con las normas internacionales de derechos humanos.

El significado de la educación en los países totalitarios es bien conocido por todos. Joseph Stalin, dictador de la Unión Soviética desde mediados de los años 1920 hasta 1953, no ocultó su forma de entender el poder de la educación: «La educación es un arma cuyos efectos dependen de quién la tiene en sus manos y a quién va dirigida» (Stalin y Wells, 1937). Adolf Hitler compartía este planteamiento, y sometió la educación en Alemania y en los países ocupados al servicio de la ideología nazi. En algunos lugares, los educadores se resistieron con éxito la nazificación de sus escuelas.

En 1941, Hans Michael Frank, gobernador general nazi de la Polonia ocupada, proclamó que las escuelas polacas debían

6 Opetusalan Ammattijärjestö

preparar a los jóvenes polacos para convertirse en mano de obra esclava. La lectura, la escritura y las matemáticas serían suficientes. La historia, la geografía y la literatura serían eliminadas del plan de estudios, ya que «los polacos son una nación que no merece ser contada entre los pueblos (europeos) cultos». En un esfuerzo por destruir el patrimonio cultural polaco, las autoridades de ocupación cerraron numerosas escuelas y universidades. Se quemaron libros y archivos, y muchos intelectuales del país, incluidos docentes y científicos, fueron detenidos y enviados a campos de concentración. Miles de docentes se ocultaron y continuaron enseñando en secreto a la juventud polaca. La mayoría de ellos eran miembros del sindicato de docentes polacos ZNP⁷, que utilizó sus estructuras en la resistencia. Cerca de un millón de niños y niñas de la escuela primaria, cien mil estudiantes de la enseñanza secundaria y profesional y siete mil estudiantes universitarios se beneficiaron de la «enseñanza secreta» del ZNP. Su papel en la resistencia polaca ha sido reconocido. El 1º de septiembre de cada año se rememora a todos los «educadores secretos» de Polonia en el Monumento al Alzamiento de Varsovia.⁸

Una situación similar se produjo en la Noruega ocupada. Los docentes se negaron a que su sistema escolar y su profesión se transformaran en adoctrinamiento para convertir al pueblo noruego a la ideología nazi. El gobierno colaboracionista controlado por los nazis y encabezado por Vidkun Quisling, creó una «asociación de maestros marioneta». Todos los docentes debían afiliarse a la nueva organización. Alentada por los grupos clandestinos de Oslo, una gran mayoría de los docentes de noruega se negó a afiliarse. Las autoridades reaccionaron deteniendo alrededor de mil docentes varones

7 Związek Nauczycielstwa Polskiego

8 Extractos de «The Secret Teachers' Organisation» de Witold Salański, Głos Nauczycielski en la publicación de ZNP Teacher's Voice, n.º. 47 y 48.

y cerrando todas las escuelas. Más de doscientos mil padres escribieron cartas de protesta al gobierno. Mientras tanto, las organizaciones clandestinas pagaban los salarios del personal docente detenido. Los esfuerzos de la Gestapo para acabar con su resistencia fracasaron.

En abril de 1942, el gobierno de Quisling transportó a 499 docentes en tren a un campo de concentración cerca de Kirkenes, en la región ártica. Estudiantes, padres y otras personas se reunieron a lo largo de las vías del ferrocarril para dar comida y cantar canciones de ánimo mientras el tren con los docentes prisioneros pasaba por sus pueblos y aldeas en su largo trayecto hacia el norte. Los docentes mantenían la moral alta formando coros y organizando conferencias.

Finalmente, el gobierno renunció a la creación de la organización de docentes fascista y, en noviembre de 1942, después de cinco meses de detención, todos los docentes fueron liberados. La negativa de los docentes noruegos a acatar el régimen nazi, conocida como «resistencia de los clips», y el apoyo público a su persistencia impidieron que las autoridades de ocupación transformaran las escuelas noruegas en centros de propaganda.⁹ No en todos los países ocupados de Europa los educadores se resistieron colectivamente al régimen nazi. En la mayoría de los casos aceptaron, aunque a regañadientes, las «reformas» educativas impuestas por las autoridades de la ocupación. Sin embargo, hay muchos ejemplos de docentes valientes que se negaron a declarar su lealtad a los nuevos maestros, a afirmar formalmente que pertenecían a la raza aria o a negar a los estudiantes judíos el acceso a sus escuelas y universidades. Algunos se vieron obligados a renunciar a sus puestos de docentes para no someterse.

9 Steffen Handal, presidente del *Utdanningsforbundet, Union of Teachers of Norway* (UEN), proporcionó información sobre la resistencia del profesorado durante la ocupación nazi de Noruega.

La resistencia del profesorado: una herencia familiar

Durante la ocupación nazi de Noruega, mi abuelo fue uno de los maestros encarcelados en Kirkenes. Fue detenido en el sexto cumpleaños de mi padre, el 25 de marzo. La familia no fue informada oficialmente sobre el paradero de los docentes detenidos, sino que se mantuvo al día gracias a la información que se les hacía llegar en secreto.

Mientras estaban en Kirkenes, los maestros realizaban trabajos forzados, como la construcción de carreteras y la descarga de suministros de barcos para el ejército alemán durante los combates en Rusia. Durante su trabajo, los soldados alemanes los vigilaban muy de cerca. Los alojaron en un establo y más tarde en «tiendas» de cartón, cada una de las cuales albergaba a 16 hombres.

Durante los primeros meses del otoño de 1942, llegaron rumores a las familias de una posible liberación de los maestros encarcelados. Esperar la liberación fue particularmente estresante para las familias, que no estaban seguras del destino de sus seres queridos tras su regreso de Kirkenes... Cuando finalmente mi abuelo regresó, mi padre y algunos amigos organizaron una ceremonia secreta de bienvenida con banderas noruegas ocultas para celebrar su participación en lo que se consideraba una victoria sobre los invasores alemanes. Poco después del regreso de los maestros del campo de concentración, fueron convocados a entrevistas individuales con la Gestapo y se les preguntó qué habían aprendido durante su estancia en Kirkenes. La mayoría de los docentes respondió de manera no provocativa y pudo volver a sus puestos anteriores en sus escuelas. Pero algunos —entre ellos mi abuelo— fueron despedidos de sus trabajos por la Gestapo, aparentemente porque no habían «aprendido» lo suficiente. Durante el resto de la guerra, mi abuelo enseñó

a tiempo parcial en una escuela privada y escribió un libro de texto, que posteriormente se utilizaría en las escuelas durante muchos años.

Declaraciones Steffen Handal, presidente del Sindicato de Docentes de Noruega UEN.

En Alemania, el profesorado tenía que prestar juramento de lealtad al Führer, Adolf Hitler, y se vieron obligados a unirse a la Liga nacional socialista de maestros, responsable de llevar a cabo los objetivos educativos del Partido Nazi. Según Louis Leo Snyder, un erudito estadounidense que presenció de primera mano los mítines de masas nazis celebrados a partir de 1923, el estado ideal de Hitler tenía dos principios educativos básicos:

Primero, el sentido de la raza tendría que ser marcado a fuego en el corazón y el cerebro de la juventud. En segundo lugar, se debía preparar a la juventud alemana para la guerra y educarla para la victoria o la muerte. El propósito último de la educación era formar ciudadanos y ciudadanas conscientes de la gloria del país y llenos de una devoción fanática a la causa nacional (Snyder, 1994, p. 79)... La biología y la educación política se hicieron obligatorias. Los niños y niñas aprendían sobre la existencia de razas «dignas» e «indignas», sobre la reproducción y las enfermedades hereditarias. Se medían la cabeza con cintas métricas, comprobaban el color de sus ojos y la textura de su cabello con tablas en las que se incluían los tipos arios o nórdicos, y creaban sus propios árboles genealógicos para establecer su ascendencia biológica y no histórica..., reforzando asimismo la inferioridad racial de los judíos (Haste, 2001, p. 101).

Los docentes que no apoyaban estos objetivos educativos renunciaron a sus puestos, fueron despedidos o arrestados y

detenidos. Sin embargo, algunos maestros antinazis sobrevivieron. Un profesor de geografía escribió en 1938:

«A través de la enseñanza de la geografía estoy tratando de hacer todo lo que esté en mi poder para ofrecer a los muchachos los conocimientos y, espero, más adelante, el juicio necesarios para que puedan estar preparados cuando crezcan y la fiebre nazi desaparezca y se pueda mostrar de nuevo alguna oposición. En nuestra escuela solo quedan cuatro o cinco maestros que no son nazis, y todos trabajamos en el mismo plan. Si nos vamos, los nazis se impondrán y no habrá enseñanza honesta en toda la escuela. Pero si yo fuera a Estados Unidos y dejara que otros lo hicieran, ¿sería eso honesto, o las únicas personas honestas son las que están en las celdas de las cárceles? Si pudiera haber alguna acción colectiva entre los maestros». ¹⁰

Sin embargo, la gran mayoría de la profesión docente alemana siguió el plan de estudios prescrito de manera más o menos obediente. En 1938, dos tercios de todo el personal docente de primaria habían sido enviados a campamentos especiales para seguir cursos de formación obligatorios de un mes en los que se les indicaba lo que debían transmitir a sus alumnos.

Entre los docentes despedidos por las autoridades nazis se encontraba Heinrich Rodenstein, miembro activo del Partido Socialista de los Trabajadores (SAP), uno de los primeros en impugnar públicamente la nazificación del sistema escolar alemán. Para evitar ser procesado, abandonó su país en 1933, tras su despido, y vivió en el exilio en los Países Bajos y Francia. Después de la guerra, Rodenstein se convirtió en rector del colegio pedagógico de Braunschweig y fue un firme defensor de la reforma del sistema escolar alemán y de la creación de

10 Declaraciones del Dr. Schuster, profesor de geografía, en 1938.

sindicatos de la educación independientes y democráticos. Las escuelas y el personal educativo no volvieron a ser prisioneros de la ideología del estado.

Rodenstein fue uno de los fundadores del *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) en 1948. Dirigió el sindicato de la educación de 1960 a 1968 y desempeñó un papel fundamental en la promoción internacional de un sindicalismo docente libre, como presidente de la Federación Internacional de Sindicatos de Maestros Libres (IFFTU) de 1966 a 1972, uno de los precursores de la Internacional de la Educación.

A lo largo de la historia, los regímenes autoritarios han tratado de someter los sistemas escolares, los planes de estudio y al personal docente a su voluntad política e ideológica. Restringir las libertades profesionales del personal docente, limitar sus derechos de organización o a establecer nuevos sindicatos de la educación controlados por el Estado ha sido una estrategia habitual entre los gobernantes no democráticos. Todos los regímenes comunistas de Europa antes de la caída del muro de Berlín en 1989, las dictaduras que gobernaron América Latina durante gran parte del siglo xx, los gobernantes autoritarios en Asia, en el Pacífico, en África y en el mundo árabe, trataron de mantener un firme control sobre el personal docente y los profesionales que daban forma a las esperanzas de sus naciones.

En muchos países, el personal docente se negó a someterse al régimen autoritario. Algunos se exiliaron, como hicieron muchos educadores políticamente activos durante el gobierno de Francisco Franco (1939-1975) y durante la dictadura portuguesa de António de Oliveira Salazar (1926-1974). Se llevaron consigo a sus organizaciones de docentes o establecieron otras nuevas. De hecho, los principales sindicatos de la educación de España y Portugal, así como las confederaciones sindicales

a las que pertenecen, estuvieron exiliados durante décadas en Francia, su base para movilizar a la resistencia. Junto con sus organizaciones sindicales internacionales, ejercían presión sobre la comunidad internacional para ayudar a restaurar la democracia en sus países.

Otros, como el Dr. Schuster, profesor de geografía alemán en 1938 mencionado anteriormente, no abandonaron su país, sino que continuaron con su trabajo, siguiendo sus conciencias, enseñando la verdad y esperando tiempos mejores. Algunos de ellos crearon, se unieron o apoyaron a grupos y organizaciones que desafiaban abiertamente o en secreto a sus gobiernos totalitarios. Estas iniciativas contribuyeron en gran medida a la caída de las dictaduras militares en Argentina (1983), Brasil (1985) y Chile (1990).

El establecimiento del sindicato polaco *nszz Solidarnosc* en 1980 y la posterior creación de sus secciones de educación y ciencia, contribuyeron significativamente al fin del régimen comunista en Europa central y oriental.

En Sudáfrica, bajo la intensa presión de la comunidad internacional y del movimiento contra el *apartheid*, que incluía organizaciones de docentes y estudiantes, el régimen de la minoría blanca finalmente liberó a Nelson Mandela el 11 de febrero de 1990 y comenzó a dismantelar el sistema de *apartheid*, que había estado en vigor desde 1948. Durante ese periodo, los sistemas escolares separados para los estudiantes blancos, indios, de color y africanos fueron el principal medio utilizado por el gobierno para difundir los principios de desigualdad y segregación (New Learning, s.f.).

Como es lógico, la mayoría de los educadores que trabajan en entornos autoritarios o en sistemas educativos que sirven a los dogmas estatales o religiosos en lugar del bienestar de los niños son reacios a desafiar a las autoridades educativas

y corren el riesgo de ser despedidos, detenidos o algo peor. Cuando desafían las políticas y las directivas del gobierno, lo hacen en silencio y en secreto, en pequeños grupos o a través de organizaciones que permiten estas actividades.

Todavía hay muchos lugares donde se espera que el personal docente siga obedientemente las instrucciones sobre los contenidos y los métodos de enseñanza. El presidente de Filipinas, Rodrigo Duterte, ha declarado que las escuelas deberían enseñar los valores del periodo de la ley marcial bajo la dictadura del presidente Ferdinand Marcos (1972-1981), cuando se suspendieron la mayoría de los derechos democráticos. Los representantes de los sindicatos de la educación han declarado que temen los métodos despiadados que utiliza el Sr. Duterte para imponer su voluntad.

Durante una conferencia internacional sobre educación celebrada en Ottawa en 2017, se preguntó a un alto funcionario del Ministerio de Educación turco sobre el despido de miles de docentes tras el fallido golpe de Estado de 2016. Respondió que los docentes, en su calidad de funcionarios, están obligados a apoyar y aplicar la política del Gobierno y que, de no hacerlo, las autoridades educativas tienen derecho a despedirlos. A principios del curso escolar de 2017, las autoridades turcas declararon que todas las escuelas públicas de primaria y secundaria dejarían de enseñar la teoría de la evolución.

En la península arábiga, a excepción de Kuwait, se vigila muy de cerca al personal docente. En Bahreín, el dirigente de la asociación de docentes, Mahdi Abu Dheeb, cumplió una condena de cinco años de prisión (2011-2016) por organizar una manifestación de docentes para reclamar varias reformas educativas.

En Irán, la religión es un elemento central de la misión educativa de las escuelas y el personal docente no tiene otra opción que conformarse. El 20 de mayo de 2018, los docentes que participaron en una protesta pacífica fueron arrestados y detenidos. El 4 de agosto, uno de ellos, Mohammed Habibi, fue condenado a diez años y medio de prisión. La sentencia del tribunal revolucionario islámico iraní también incluía la prohibición de actividades sociales y políticas durante dos años, la prohibición de viajar y 74 latigazos.

La educación, por sí sola, no garantiza el apoyo a la democracia. Algunos de los altos responsables del gobierno nacional-socialista de Alemania (1933-1945) eran personas muy instruidas. Sin embargo, utilizaron sus competencias y sus conocimientos para controlar las mentes, no para liberarlas. Lo mismo ocurría con el círculo íntimo de Joseph Stalin. En otras palabras, lo que cuenta no es el nivel de educación, sino si esa educación integra valores democráticos y un pensamiento crítico.

Ser consciente de la fina línea que separa el patriotismo del nacionalismo

El patriotismo puede ser positivo en la medida en que enfatiza los valores positivos de una nación y no se basa en la división. Sin embargo, el término ha sido a menudo distorsionado y confundido. La línea que separa el patriotismo y el nacionalismo puede ser difícil de definir.

El nacionalismo tiende a designarse a sí mismo por su oposición a otros y cae fácilmente en el chovinismo y el nativismo, que son un terreno fértil para la discriminación y otras prácticas antidemocráticas. En los países donde el populismo de derechas está aumentando, las escuelas y los educadores pueden verse presionados a reflejar sentimientos nacionalistas en los programas de estudios.

«Tengo que sostener el nacionalismo para que mis alumnos puedan distinguirlo del “patriotismo” y también de la “unidad” y la “comunidad”». Se trata esencialmente un término de exclusión, un conjunto de códigos que los ciudadanos deben respetar. ¿Quién es «realmente» francés? ¿O británico? El hijo angloparlante de un fontanero polaco, nacido en Londres, ¿es miembro de la nación? ¿Puede la «nación» alemana conservar sus refugiados y aceptarlos como alemanes?»¹¹

Paralelamente a la preocupación por los peligros del nacionalismo en la última parte del siglo xix y la primera parte del siglo xx, ha surgido un consenso internacional sobre el derecho a la «autodeterminación». Se considera a la vez un derecho político y civil y un derecho económico, social y cultural, y está consagrado en el artículo I de ambos pactos de las Naciones Unidas.

El concepto de autodeterminación nunca ha sido claramente definido. Fue la base de los cambios en las fronteras después de las dos guerras mundiales, así como de la descolonización, y sigue habiendo controversias basadas en la autodeterminación, la soberanía y la independencia nacional. En estas circunstancias, puede ser muy difícil despojar a la enseñanza de todo nacionalismo. Sin embargo, para evitar que se transmitan las animosidades, es importante intentar eludir los ataques más negativos contra otros, lo cual suele ser una característica del nacionalismo.

La preservación del Estado-nación frente a las fuerzas mundiales que socavan los derechos humanos o la toma de decisiones democráticas no debe confundirse con el nacionalismo. No está motivado por la hostilidad o la intolerancia hacia otros, sino por cuestiones legítimas de política y de

11 Blog de Pat Walsh <https://bigpictureeducation.wordpress.com/2016/10/06/should-i-teach-about-nationalism-the-way-i-teach-about-racism/>

independencia nacionales. Sin embargo, es necesaria cierta sensibilidad cuando existen riesgos de intolerancia y de que se aviven las llamas de la división.

Por ejemplo, países como Bosnia y Herzegovina siguen siendo vulnerables a posibles divisiones entre las comunidades étnicas. Los responsables de la elaboración de los planes de estudios han intentado que la enseñanza de la historia no demonice a los países fronterizos que participaron en el conflicto de los Balcanes para evitar la hostilidad hacia los miembros de los grupos étnicos asociados que viven dentro de las fronteras de Bosnia y Herzegovina.

Es importante tener en cuenta que suele haber más de una historia. La historia no debe ser propaganda y no debe transmitir mentiras. Las normas que los mejores historiadores aplican a sus propias investigaciones y escritos también son pertinentes para los materiales que se utilizan en las aulas.

Sin embargo, hay muchos ejemplos de planes de estudios contaminados por sentimientos nacionalistas, desde omitir hechos dolorosos en la historia de un país hasta —todavía peor— glorificar esos hechos. Incluso en los países democráticos, a veces las autoridades públicas exigen a los educadores que enseñen una versión particular de la historia nacional y que utilicen materiales didácticos históricamente cuestionables. Por ejemplo desde ha habido numerosos conflictos entre el Sindicato de Docentes de Japón (JTU)¹² y los gobiernos conservadores del Partido Liberal Democrático sobre los libros de texto de historia y la enseñanza de la historia en general. La negativa del JTU a aceptar un programa de historia que omitía los crímenes de guerra cometidos por Japón durante su ocupación de Corea de 1910 a 1945 suscitó una gran atención, tanto a nivel nacional como internacional.

12 日本教職員組合 Nihon Kyōshokuin Kumiai, NIKKYOSO, JTU

Enseñar de manera honesta suele ser difícil, ya que las autoridades, las comunidades locales y los padres pueden ejercer presión para evitar que se exponga a los estudiantes a puntos de vista diferentes.

Al estimular debates íntegros y justos, el personal docente ayuda a superar las divisiones basadas en el nacionalismo y contribuyen a la cohesión social. Construir la paz y el entendimiento es una parte fundamental de la misión de la educación.

Estimular el pensamiento crítico

La habilidad de pensar de manera crítica es una capacidad y una competencia fundamental para la democracia. Sin esa habilidad, uno está sometido al control y a la manipulación por parte de otros. Esto requiere un amplio plan de estudios y pedagogías que cultiven la responsabilidad, la imaginación y la creatividad de los estudiantes, tal como se desprende del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Meta 4.7 de la ONU.

«...Muchas vidas no examinadas juntas dan como resultado un mundo peligroso, sin sentido crítico e injusto».¹³

Solo la educación puede capacitar a los jóvenes para procesar la información en tiempo real y dar opiniones con criterio. «Lo he visto en la televisión» o «Lo he leído en Facebook, así que debe de ser verdad» se ha convertido en una suposición aún más peligrosa que en el pasado. Las personas no nacemos con la capacidad de clasificar la información y determinar lo que es verdad y lo que es falso o lo que es un hecho y lo que es una opinión. Debemos aprenderlo. No es realista pedir a los niños que apaguen las pantallas para no exponerse a distorsiones y mentiras para que no se corrompan. Lo que necesitan es desarrollar capacidades para evaluar y juzgar la información.

El pensamiento crítico es al mismo tiempo una competencia intelectual fundamental y un estado de ánimo. Cuando el pensamiento crítico se desarrolla en las escuelas, los docentes animan a los estudiantes a evaluar un tema o a sopesar diferentes puntos de vista para formarse una opinión propia. Además, puede ser una perspectiva crítica —basada en un marco normativo como el de los derechos humanos— aplicada a un entorno particular. Esto último se relaciona con la pedagogía crítica. No existen atajos hacia el pensamiento crítico. Requiere una interacción humana. El debate desarrolla la disciplina de entender, responder y articular el pensamiento. El pensamiento crítico es mucho más que acumular información o incluso ideas en el cerebro. Forma parte del ser.

En la Alemania de la posguerra, los diferentes enfoques de la educación cívica y religiosa crearon discordias dentro de la comunidad educativa. En 1976, los educadores se reu-

13 Linda Elder, presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico - <https://www.criticalthinking.org/pages/dr-linda-elder/819>

nieron en la pequeña ciudad de Beutelsbach para hablar de sus diferencias de opinión y llegaron a un consenso sobre tres principios importantes:

- Los estudiantes no se deben adoctrinar ni se debe imponer obstáculos que les impidan adoptar su propio juicio;
- Lo que resulta controvertido en el mundo intelectual y de la política, tiene que aparecer asimismo como controvertido en clase; y
- El alumnado tiene que estar en condiciones de poder analizar una situación política concreta y sus intereses más fundamentales, así como buscar las soluciones más adecuadas para influir sobre la situación política existente en el sentido que marcan sus propios intereses.

Uno de los mensajes clave del *Consenso de Beutelsbach*, de gran importancia para la educación en Alemania, es que la controversia es un principio fundamental de la enseñanza en el aula (Reinhardt, 2016).¹⁴

Paolo Freire, educador, filósofo y destacado defensor de la pedagogía crítica, escribió en «*Pedagogía del oprimido*» (1970) que la educación a través de la resolución de problemas nos afirma en el proceso mismo de llegar a ser.

¿Es irónico que en el país de Paulo Freire se haya creado una organización para, supuestamente, prohibir el pensamiento crítico en el aula? En 2015, un abogado de Sao Paulo, Miguel Nagib, estableció *Éscolas sem Partido* (Escuelas sin partidos políticos) después de que un profesor de historia le indignase al comparar al Che Guevara con San Francisco de Asís. Bajo la influencia de la organización de Nagib, legisladores católicos y evangélicos de todo el país propusieron leyes que prohibían a los educadores abordar cuestiones políticas y morales en el aula.

14 Para obtener más información sobre el *Consenso de Beutelsbach* visite <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118112.pdf> y <https://scholzandreas79.wordpress.com/2014/05/09/the-beutelsbacher-consensus-a-reasonable-guidline-for-political-education-in-germany/>

Una de estas propuestas, presentada ante el Senado brasileño en 2016 por el pastor evangélico Magnus Malta, obligaba a las escuelas a colocar carteles en las paredes de todas las aulas, en los que se enumeraban las obligaciones de los educadores y el derecho de los estudiantes a no ser «adoctrinados». El sindicato de la educación de Brasil, (CNTE)¹⁵ protestó firmemente contra el proyecto de ley, también conocido como «proyecto de ley mordaza», al igual que los estudiantes y numerosos académicos. Aunque la propuesta fue derrotada, *Éscolas sem Partido* continúa su cruzada. A esa cruzada parece haberse unido ahora el presidente Jair Messias Bolsonaro, conocido por su aversión hacia los homosexuales, el feminismo, las selvas tropicales y el estado de derecho. Un día después de su elección, el 28 de octubre de 2018, varios representantes de su Partido Social Liberal (PSL) hicieron un llamamiento a los estudiantes de todo el país para que hicieran grabaciones de audio y vídeo de los «docentes adoctrinadores».

Bolsonaro no es el único líder populista que culpa a los maestros de envenenar a los jóvenes con opiniones izquierdistas. Desde Rodrigo Duterte, de Filipinas, hasta Viktor Orbán, de Hungría, pasando por Recep Tayyip Erdoğan, de Turquía, y Donald Trump, de Estados Unidos, todos han manifestado un interés especial por la profesión docente como una amenaza potencial al gobierno autoritario de derechas.

El pensamiento crítico es uno de los principios importantes de la Ilustración. Se aplica más allá de la educación, pero la educación desempeña un papel especial en el desarrollo de su práctica. Una expresión coherente con la evolución del pensamiento proviene del filósofo de la educación del siglo xvii, Johan Comenius, a veces denominado padre de la educación moderna. Comenius describió las necesidades de la educación:

15 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

- Proceder por etapas (*Omnia gradatim*)
- Examinar todo uno mismo, sin someterse a la autoridad
- Actuar por impulso propio: «autopraxis».

Requiere, «para todo lo que se le presenta al intelecto, a la memoria, a la lengua y a la mano, que los alumnos busquen, descubran, discutan, hagan y repitan por sí mismos, sin relajaciones, a partir de sus propios esfuerzos, quedando a los maestros la tarea de supervisar si lo que hay que hacer se hace y si se hace como debe hacerse» (Piaget, 1993, p. 180).

Muchos años después, en 1996, un informe de la UNESCO, preparado por la Comisión Internacional para el Siglo XXI y presidido por Jacques Delors, presidente de la Comisión Europea de 1985 a 1995, estableció cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer —combinando un amplio conocimiento general con la oportunidad de trabajar en profundidad sobre un número reducido de temas.
- Aprender a hacer —para adquirir no solo aptitudes profesionales, sino también la competencia para hacer frente a numerosas situaciones y trabajar en equipo.
- Aprender a ser —para desarrollar mejor la personalidad y poder actuar con una autonomía, un juicio y un sentido de la responsabilidad personal cada vez más sólidos.
- Aprender a vivir juntos —desarrollando el entendimiento de las otras personas y el valor de la interdependencia (Delors, 1996).

A lo largo de las últimas dos décadas ha habido muchos intentos de eliminar el papel central del docente profesional en el proceso educativo. Con eslóganes como «aprendizaje personalizado» y «un entorno de aprendizaje personalizado digital», a veces se argumenta que los estudiantes podrían aprender fácilmente por sí mismos a través de plataformas digitales. El personal docente no tiene dudas. La educación se basa en la interacción humana y la iteración. Los maestros intentan in-

corporar elementos de investigación en el plan de estudios para fomentar el aprendizaje profundo. Los estudiantes trabajan pasando por las distintas fases de inmersión, investigación, coalescencia y demostración del aprendizaje. A lo largo de estas fases los estudiantes pueden plantearse preguntas, adquirir conocimientos básicos, desarrollar preguntas, buscar información nueva, sintetizar información, demostrar su comprensión y compartir su aprendizaje con otros. A lo largo del aprendizaje, los estudiantes conectan todos los elementos planteándose preguntas e investigando para encontrar un significado más profundo. Las preguntas abiertas fomentan la colaboración y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Cuestionarse los hechos y los datos ayuda a desarrollar buenos hábitos y patrones de pensamiento y desempeña un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje profundo y el pensamiento crítico. Del mismo modo, la resolución de problemas permite a los estudiantes aplicar las estrategias de pensamiento crítico que han aprendido y, sobre todo, pensar por sí mismos. Los mejores entornos de aprendizaje son aquellos que son lo suficientemente variados y flexibles como para responder a las necesidades de los alumnos y que proporcionan oportunidades continuas para construir una comunidad colaborativa de estudiantes y personal educativo. Estas comunidades fomentan el aprendizaje cooperativo, individual, en grupos pequeños y grandes. En los grupos colaborativos y flexibles, los estudiantes aprenden a comunicarse con los demás de manera efectiva, a trabajar en equipo, a practicar la autodisciplina y a mejorar sus habilidades sociales e interpersonales. Gracias a la cooperación, los estudiantes desarrollan una mejor comprensión de lo que están aprendiendo y mejoran sus habilidades de pensamiento crítico.

En 1976, un grupo de docentes de historia estadounidenses que estaban descontentos con la forma en que se enseñaba el Holocausto en las escuelas estadounidenses, fundaron «Facing History and Ourselves» (Haciendo frente a la historia y a nosotros mismos). Querían que la enseñanza de la historia contribuyese a la ciudadanía democrática y a la acción moral. Actualmente, «Facing History and Ourselves» ayuda al personal docente de todo el mundo a transformar sus prácticas pedagógicas para que sean participativas y se centren en el pensamiento crítico, la reflexión y la acción. La enseñanza para la democracia puede tener lugar en cualquier aula, según el grupo, independientemente de la materia, y comienza cuando los maestros y los estudiantes practican juntos ciertas competencias y disposiciones que fomentan una ciudadanía comprometida y democrática. Estas incluyen principalmente:

- Autorreflexión y conciencia
- Toma de perspectiva
- Deliberación colaborativa
- Compasión, empatía y respeto por las diferencias
- Conciencia ética
- Pensamiento crítico
- Equidad y justicia
- Agencia cívica ¹⁶

El pensamiento crítico es fundamental para la sociedad, para los estudiantes, para el profesorado y otros actores sociales, puesto que contribuye a determinar y responder a las amenazas y a las debilidades de la democracia con el objetivo de restablecerla y revitalizarla. Sin un abanico completo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, el

16 Véase www.facing.org

funcionamiento de una democracia —incluso el simple hecho de votar— es difícil y la ciudadanía activa imposible. El pensamiento crítico tiene el poder de evitar que una multitud se convierta en una turba.

Los docentes deben ser capaces de incorporar el pensamiento crítico al debate público. Los valores y el pensamiento crítico van de la mano. La razón sin valores y los valores sin razón traicionan a la Ilustración. Los dos, juntos, muestran la distinción y la diferencia entre certeza y convicción.

Desarrollar la resiliencia cuando la desigualdad acalla las voces

La igualdad política, que es fundamental para la democracia, comprende una amplia gama de cuestiones, entre las que se incluyen el derecho a votar, a postularse para un cargo y el acceso al proceso político. También comprende la participación de los sindicatos y de la sociedad civil, el acceso a unos medios de comunicación libres y el ejercicio de los derechos fundamentales.

La igualdad política puede ser socavada por las desigualdades socioeconómicas. Una educación pública, gratuita y accesible para todos los ciudadanos brinda una oportunidad inmejorable de reducir estas desigualdades.

Las escuelas y los educadores pueden desarrollar la resiliencia con un amplio programa de estudios que no solo garantice la transmisión de conocimientos, habilidades y valores adecuados, sino que también constituya una base sólida para el aprendizaje permanente.

En las elecciones de 2016 en Estados Unidos, casi 92 millones de estadounidenses con derecho a voto no participaron en los comicios. La participación fue menor en el caso de las personas desempleadas o con ingresos relativamente bajos, las que no habían terminado los estudios de secundaria y los miembros de las comunidades asiática y latinoamericana (Root y Kennedy, 2018).

La igualdad política, o el grado de igualdad de los ciudadanos en las decisiones gubernamentales, es esencial para el funcionamiento de la democracia. Una democracia que niega la igualdad en los derechos de voto es muy imperfecta. Esta práctica era habitual en muchos países que restringían el derecho de voto a los propietarios de bienes o le negaban el derecho de voto a determinadas categorías de personas (por ejemplo, las mujeres y los esclavos).

También han existido otras restricciones que han dificultado la votación y han desalentado la participación política, como aplicar procedimientos y requisitos onerosos. Entre ellas figuraban los complejos procedimientos de inscripción o calificación, un número limitado de colegios electorales, la ubicación de los colegios electorales a grandes distancias de algunas comunidades o la imposición de límites excesivos a las horas de votación. Los impuestos o tasas de voto que restringían deliberadamente el derecho al voto también socavaban la igualdad política.

También existen otras desigualdades políticas que afectan a la imparcialidad electoral. Por ejemplo, algunos candidatos pueden tener acceso privilegiado a los medios de comunicación. Es posible que los medios de comunicación, ya sean públicos o privados, prefieran a los candidatos en funciones. En Estados Unidos y en algunos otros países, el acceso a los

medios de comunicación depende de la posibilidad de adquirir tiempo en antena en los medios electrónicos (televisión, radio, redes sociales y otros sistemas basados en internet) y en las publicaciones escritas. En Estados Unidos, la doctrina de la «igualdad de tiempo» imponía cierto equilibrio en la televisión y la radio estadounidenses. Sin embargo, esta norma fue abolida en 2010 por el Tribunal Supremo. En otra decisión, el tribunal suprimió la mayoría de las restricciones sobre la capacidad de las empresas, consideradas personas jurídicas, para invertir fondos en apoyar u oponerse a los candidatos en las elecciones.¹⁷

En muchos países, el nivel de participación en las elecciones es menor entre los pobres y las personas de bajos ingresos que entre el resto de la población. Hay muchas causas posibles, principalmente la alienación del proceso político por parte de quienes parecen ser los menos beneficiados por el sistema. Si la gente siente que el sistema político es justo, incluso aunque pierdan con un candidato o tema, saben que tienen la posibilidad de ganar en el futuro. Sin embargo, si piensan que se hace trampa, se desalentará a la ciudadanía activa.

A lo largo de las últimas décadas, algunos países han tenido cada vez más la impresión de que, en cuestiones económicas, el proceso político no puede lograr cambios. Este fenómeno se refleja en las encuestas que muestran una pérdida de confianza en la capacidad de los gobiernos para mejorar las condiciones sociales y económicas y, en general, una pérdida de confianza en el gobierno y en las instituciones democráticas.

La situación empeoró claramente en algunos países, por ejemplo, por el sentimiento de insatisfacción con los gobiernos durante la crisis financiera y económica de 2007. De hecho, los contribuyentes se vieron obligados a rescatar a los bancos

17 Para obtener más información sobre el caso *Citizens United v. Federal Election Commission* visite <https://www.oyez.org/cases/2008/08-205>

y a aceptar programas de austeridad sin ninguna reestructuración fundamental de la gobernanza económica mundial para limitar realmente el poder de los actores del mercado financiero.

Otro factor, menos cuantificable, es el hecho de que los más privilegiados suelen considerar más fácil la participación cívica (voz política efectiva), ya que pueden tener más experiencia y sentirse más cómodos en sus relaciones con los políticos y su poder de influencia.

Un estudio sueco sostiene de manera convincente que la expansión de la educación de masas en las décadas de 1950 y 1960 contribuyó considerablemente a la reducción de las desigualdades que habían provocado la desigualdad política (Lindgren *et al*, 2017). El estudio concluye que la reforma redujo hasta en un 40% el efecto del origen familiar en la probabilidad de presentarse a un cargo público. Además, el estudio reveló que los resultados eran más significativos para la clase obrera que para la clase media.

Uno de los objetivos iniciales de la educación pública universal y obligatoria es aumentar la igualdad y reducir las penalizaciones que los niños pueden sufrir porque sus padres son pobres, no tienen estudios o no hablan muy bien el idioma nacional. En países con una arraigada tradición de inmigración, la educación ha sido un factor clave en la integración de nuevas poblaciones.

El primer sindicato intersectorial de Estados Unidos se creó en 1827 en Filadelfia. Una de sus primeras posiciones políticas asociaba la educación pública gratuita con la igualdad política. Los miembros declararon por escrito que pretendían conseguir «un sistema que permita a los hijos de los pobres, igual que a los de los ricos, convertirse en nuestros futuros legisladores,

un sistema que haga que los hijos de los pobres y los ricos se mezclen más como un grupo de hermanos republicanos».

Para que la educación reduzca de manera significativa las diferencias de oportunidades, debe ser igualitaria en la mayor medida posible. Esto significa, por ejemplo, que podrían ser necesarios esfuerzos adicionales para proporcionar una educación de calidad en las zonas rurales o en los barrios pobres y/o diversos o con grupos étnicos, nacionalidades o tribus minoritarias. Las desigualdades en la calidad de la educación refuerzan las desigualdades políticas, en lugar de reducirlas.

Para aquellos que se encuentran en una situación relativamente desfavorecida, incluidas muchas familias de clase obrera, es probable que sea más necesario desarrollar las competencias democráticas. Por lo tanto, enseñar competencias relacionadas con la ciudadanía activa —incluida la instauración de la confianza y la aptitud para formular y comunicar argumentos y planes de acción— puede ser especialmente efectivo para aquellas personas que tienen menos probabilidades de que se les ofrezcan esas oportunidades en otros lugares.

Además de hacer especial hincapié en el pensamiento crítico y las otras competencias necesarias para una ciudadanía activa, existen enfoques educativos para abordar las necesidades específicas de quienes han sufrido las desigualdades. Estos enfoques cultivan la «resiliencia» o el «valor». Muchos de estos elementos también son útiles para los estudiantes que no han vivido esas desigualdades, pero son especialmente útiles para aquellos que necesitan un «empujón».

Proteger la educación en aras del bien común

La educación es tanto un derecho individual como colectivo. Brinda a todas las personas la oportunidad de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para disfrutar de una vida plena. Es también un instrumento de la nación muy valioso para lograr el crecimiento económico, el progreso social y el desarrollo democrático.

La educación es un servicio social básico y uno de los pilares básicos de la democracia. Es una de las principales responsabilidades de los gobiernos facilitar la prestación de una educación de calidad mediante la creación y la financiación de unos sistemas educativos públicos sólidos.

Más del 95% de los niños y jóvenes finlandeses asisten a escuelas públicas. La ciudadanía y los derechos humanos constituyen los valores fundamentales que sustentan toda la educación y la cultura escolar en Finlandia y forman parte del plan de estudios nacional. La educación básica promueve la responsabilidad, el sentido de comunidad, el respeto de los derechos de los demás y la libertad individual; ayuda a los estudiantes a adquirir los conocimientos y las aptitudes que necesitan en la vida, para los estudios superiores y como ciudadanos comprometidos con el desarrollo de una sociedad democrática (Consejo de Europa, 2014, p. 18).

La globalización de nuestras economías, la necesidad de competir con éxito en los mercados mundiales y el papel crucial que desempeñan nuestros sistemas escolares para responder a esa necesidad han colocado la educación en lo más alto de las prioridades internacionales. Tenemos motivos para alegrarnos por el interés mostrado en la educación, pero si las inversiones en nuestros sistemas escolares están motivadas exclusiva o predominantemente por el deseo de impulsar nuestras economías y satisfacer los mercados, debemos ser prudentes.

La educación es un bien común. No es solo un instrumento para promover el crecimiento económico. No es una mercancía. Los valores de la educación pública son esencialmente los valores que sustentan la democracia, así como nuestra prosperidad. Estos valores incluyen los principios de igualdad e igualdad de oportunidades, de no discriminación y de justicia social. Abarcan tanto las necesidades colectivas como la libertad individual, la solidaridad y las oportunidades.

En este sentido, cabe señalar que en las últimas tres décadas las prioridades de la educación no han sido definidas por

la organización que se creó con ese fin, la UNESCO, sino por el Banco Mundial, la principal fuente de préstamos para la educación, y por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), uno de los asesores más influyentes en materia de política para los países industrializados.

Los documentos jurídicos internacionales de derechos humanos establecen el derecho de todas las personas a la educación.¹⁸ El mandato general en materia de educación está directamente relacionado con la contribución de la educación a la democracia. La educación no se limita a lo básico. Va más allá de las competencias necesarias para el empleo e incluye las competencias, habilidades y aptitudes necesarias para la vida. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1976) establece que:

«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, así como el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales... La educación debe capacitar a todas las personas para participar de manera efectiva en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos...».

La noción de que la educación es un bien público, por oposición a un bien económico, se extendió rápidamente en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, en el seno de la UNESCO se inició un debate sobre la manera de enfocar la prestación de la educación mediante el apoyo del sector privado. La UNESCO sugirió considerar la educación como un bien común más que como un bien público,

18 71 gobiernos han ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) y todos excepto uno han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Ambos tratados afirman el derecho a la educación.

teniendo en cuenta que implica un «esfuerzo colectivo desde una perspectiva humanista» (Daviet, 2016, p.1). Está claro que el término «bien» no pretende en ninguna de las dos expresiones tratar la educación como algo que está «a la venta».

Ya sea a través de mecanismos públicos o privados, los bienes públicos o comunes son una obligación sagrada, aunque laica, para las autoridades públicas. La educación debe estar disponible para todos. No se puede excluir ni dejar a nadie fuera. Esto, ya en sí, la hace fundamental para la democracia. Además, también implica que se trata de un servicio prestado bajo la responsabilidad de las autoridades públicas. La educación no debería ser una criatura del mercado ni estar gobernada por intereses privados. Requiere un importante compromiso de fondos públicos. Y su valor debe medirse en términos de equidad y bienestar de la sociedad y de calidad de vida en lugar de dinero.

Obviamente, la educación también tiene un gran valor para la economía. Es un factor importante, si no determinante, para el desempeño económico de una nación. En términos de contribución al crecimiento económico, al progreso social y al desarrollo democrático, los sistemas de educación pública son probablemente las empresas públicas más exitosas de la historia.

Mejorar la educación es un compromiso serio y a largo plazo, no un destello efímero. Entre 2000 y 2015, los años dedicados a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas¹⁹, el número de niños que reciben educación primaria gratuita ha aumentado, pero su calidad no siempre es satisfactoria y en muchos casos los fondos no se han invertido en las aulas. Tenemos la esperanza de que los gobiernos respeten más sus promesas de alcanzar los Objetivos

19 En el año 2000, la ONU determinó ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deben alcanzarse para el año 2015, incluida la educación primaria universal - <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>

de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas²⁰ para 2030, aunque seguimos preocupados por el carácter voluntario de los objetivos y por el hecho de que algunos actores privados ya estén intentando distorsionar su contenido y su significado para desarrollar y explotar su valor comercial.

La educación pública de calidad depende de una enseñanza de calidad, herramientas de calidad y entornos de aprendizaje de calidad. Ello implica contar con profesionales cualificados, bien formados, motivados y con los recursos y el respeto necesarios para hacer un buen trabajo.

20 En 2015, las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que propone un proyecto común para la paz y la prosperidad de los pueblos y del planeta, ahora y en el futuro. En el corazón de la iniciativa se encuentran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que constituyen un llamamiento de acción urgente por parte de todos los países —desarrollados y en desarrollo— en el marco de una alianza mundial. <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

Mantener el mercado a una distancia segura

En muchos lugares los sistemas educativos públicos están siendo desmantelados y subcontratados a empresas privadas. Algunos creen que la educación puede ser prestada de una forma más barata y eficiente por el mercado libre, preferentemente con menos personal, menos cualificado y con una dosis abundante de programas en línea uniformes para todos y pruebas estandarizadas. Esto es una ilusión. La transferencia simplista de ideas procedentes del mundo empresarial, la introducción de tablas clasificatorias, la remuneración con arreglo al desempeño y la categorización de las escuelas no mejorarán la calidad de la educación.

El mercado tiene un papel importante que desempeñar en la construcción de los edificios escolares, en la fabricación del equipamiento escolar y en la publicación de materiales de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, debería marcarse el límite para impedir que las empresas gestionen las escuelas con fines lucrativos y favorezcan la desigualdad social o invadan el espacio profesional de los docentes y digan a los educadores qué es lo que tienen que enseñar y cómo deben hacerlo.

En 2017, el Ministerio de Educación de Liberia comenzó a subcontratar la enseñanza pública a empresas extranjeras de educación y a organizaciones benéficas. En lugar de obtener fondos para reformar la educación pública, los fondos públicos se utilizaron para apoyar los servicios subcontratados a empresas privadas con fines de lucro.

La decisión de externalizar el sistema educativo de Liberia se conoce como una «asociación público-privada» y lo que comenzó como un experimento se está convirtiendo en una tendencia que ya se puede observar en otros países africanos. ¿Qué sucede cuando tales experimentos no resultan ser rentables para las empresas privadas o si no existe un control suficiente por parte del gobierno?²¹

La educación es un derecho humano fundamental. Proporcionar una educación pública gratuita, universal y de calidad es una responsabilidad esencial y central del gobierno. Confiar esa tarea a otros es un intento de eludir esa responsabilidad. Esto es especialmente indignante cuando hay una falta de supervisión y rendición de cuentas por parte del gobierno.

Un estudio realizado en 2007 por los docentes Stephen Ball y Deborah Youdell, de la Universidad de Londres, reveló que existen dos tipos principales de privatización. Una es la introducción de ideas, técnicas y prácticas del sector privado en nuestras escuelas para que funcionen como empresas, como la gestión del rendimiento, los contratos de servicio, la financiación competitiva, las nociones de rendición de cuentas y de remuneración en función del rendimiento dictadas por el mercado. El otro tipo es la aper-

21 El caos y el círculo vicioso del deterioro de la calidad que ha afectado al Estado de Michigan ilustran el daño que los proveedores privados con fines de lucro pueden provocar a la educación pública. Véase el artículo del *New York Times* «*Michigan Gambled on Charter Schools. Its Children Lost*» (Michigan a apostado por las escuelas *charter*: sus niños han perdido): <https://www.nytimes.com/2017/09/05/magazine/michigan-gambled-on-charter-schools-its-children-lost.html>

tura de los sistemas públicos de educación a la participación del sector privado con fines de lucro, utilizando el sector privado para diseñar, prestar o gestionar los servicios educativos.

No solo es probable que la subcontratación de servicios educativos perjudique aspectos importantes de la educación, sino que también puede romper el vínculo directo entre los ciudadanos, las comunidades y sus escuelas, así como el vínculo con los valores del servicio público. Puede haber razones ideológicas que nos hagan creer que el mercado haría un mejor trabajo, pero también es una forma de eludir la responsabilidad y esconderse detrás de las ilusiones del mercado. Como dijo el escritor francés Albert Camus: «Los que no tienen valor siempre encontrarán una filosofía para justificarlo».

Delegar la educación es particularmente arriesgado cuando se individualiza la educación a través de la elección de la escuela, de modo que la insatisfacción pueda solucionarse simplemente cambiando de escuela, en lugar de cambiar colectivamente el sistema escolar. Reemplaza la democracia electoral real por procesos de mercado. Incluso puede llegar a un punto de no retorno si la voz colectiva del pueblo se vuelve irrelevante y la misión de la educación se pulveriza para los «consumidores» y los proveedores comerciales la consideran una «recompensa» (precio por cabeza).

Los defensores de las escuelas *charter* en Estados Unidos, las escuelas libres en Suecia y, más recientemente, las academias en el Reino Unido, sostienen que la aplicación de los principios de libre mercado de elección y competencia a la gestión de las escuelas hará progresar las normas en todo el sistema. Al excluir las escuelas del control del Estado y transferir fondos públicos a organizaciones privadas para que las gestionen se mejorarán sus resultados y se obligará a las escuelas públicas a trabajar más duro para poder seguir las. O eso es lo que se argumenta. Pero, ¿pueden justificar esa afirmación? No, no pueden. Al contrario.

Echemos un vistazo a tres resultados importantes. En primer lugar: Estados Unidos. Un estudio realizado en 2013 por el Centro de Investigación sobre Resultados Educativos (CREDO) de la Universidad de Stanford, que cubrió a más del 95% de los estudiantes de las escuelas *charter* (en 27 estados), concluyó que los estudiantes de las escuelas *charter* no estaban rindiendo tan bien como los estudiantes de las escuelas públicas tradicionales en el 25% de los casos. En el 27% de las escuelas *charter*, el rendimiento fue mayor que en las escuelas públicas, mientras que en el 48% de los casos no hubo diferencias significativas (Cremata *et al*, 2013, p. 86).

En segundo lugar: Suecia. Los estudios realizados en este país muestran que, desde la introducción de las denominadas escuelas libres, el nivel educativo ha disminuido en todo el sistema sueco, mientras que la segregación basada en el origen social y étnico de los estudiantes va en aumento (Butrymowicz, 2018; Brandén y Bygren, 2018). De hecho, Suecia perdió su posición de liderazgo en la escala PISA debido a estas escuelas libres. Según se dice, el Ministro de Educación sueco incluso advirtió al gobierno del Reino Unido para que no siguiera el modelo sueco. El Reino Unido lo hizo de todos modos.

En tercer lugar: En 2013, la OCDE publicó un estudio en el que se llegaba a la conclusión de que los mercados escolares de carácter competitivo podrían conducir a una mayor segregación de los estudiantes, con graves consecuencias en los resultados estudiantiles. Los sistemas educativos de mayor rendimiento en los países industrializados son los que asocian la calidad con la equidad (OCDE, 2013, pág. 3).

Muchas de las reformas escolares introducidas en las últimas décadas están basadas en las teorías y prácticas del mercado privado. Desafortunadamente, algunas de estas supuestas reformas son defendidas por organismos interna-

cionales o agencias de desarrollo, como el Banco Mundial, y a veces incluso se imponen a los países como condición para la concesión de subvenciones o préstamos. Estos organismos consideran que la competencia es saludable en cualquier circunstancia y que producirá resultados beneficiosos para todos. Esto ha demostrado ser una distorsión errónea y, en ocasiones, incluso trágica. De hecho, la colaboración es mucho más efectiva que la competencia destructiva, tanto para el personal docente como para el alumnado.

Como ya se ha indicado antes, la transferencia simplista de ideas del mundo corporativo no funciona. Lo que sin duda hace es provocar la exasperación del personal educativo, la frustración del personal de dirección y mucho papeleo.

El caso de Polonia en los años 1990 es un ejemplo excepcional de cómo los docentes y sus sindicatos se opusieron a una política gubernamental excesivamente exuberante en materia de privatización. Tras el renacimiento de la democracia en 1989, los planes para transformar el sistema educativo centralizado y jerárquico de Polonia, incluida la posibilidad de privatización, cayeron en terreno fértil. Desde 2007 se han cerrado más de dos mil escuelas y más de quinientas han sido entregadas a prestatarios externos: fundaciones, asociaciones y asociaciones, incluidos proveedores con fines de lucro.

El sindicato de docentes de Polonia (ZNP) se opuso activamente a esta evolución, que había comenzado a limitar considerablemente la igualdad de acceso a los servicios educativos. Organizó una campaña nacional y sometió los planes del gobierno al Tribunal Constitucional. Aunque el proceso de privatización no pudo detenerse por completo, el gobierno se vio obligado a revisar sus planes e introducir ciertas restricciones.²²

22 Información proporcionada por Dorota Obidniak, secretaria internacional del Sindicato de docentes polaco (ZNP).

No permitir que los políticos interfieran en el aula

Es responsabilidad de las autoridades públicas establecer los objetivos y metas generales para sus sistemas de educación. Sin embargo, las escuelas y los educadores deben tener autonomía a la hora de aplicar los métodos pedagógicos y seleccionar los materiales de enseñanza y aprendizaje que les ayuden a alcanzar esas metas.

Los políticos no deben interferir en la labor profesional de los educadores prescribiendo los métodos y los contenidos educativos.

En el Reino Unido, a finales de la década de 1990, la educación se convirtió en un reto electoral. Todos los principales partidos promovían reformas de gran envergadura que se parecían a los experimentos que se estaban llevando a cabo en algunos estados de Estados Unidos con ayuda federal. Los responsables políticos, en lugar de asumir sus funciones tradicionales y proporcionar suficiente apoyo presupuestario y marcos para la política educativa, comenzaron a proponer leyes para gestionar el aula.

Se impuso una gran dependencia de los exámenes. Esto provocó un enorme estrés para los estudiantes y el profesorado, y la calidad y el alcance de la educación se deterioraron, ya que los resultados se empezaron a evaluar sobre la base de criterios limitados y medibles. La intromisión política en la educación tuvo como consecuencia una disminución en el apoyo público a las escuelas. Además, dificultó la contratación y la retención del personal docente. Las normas se deterioraron y, a medida que las escuelas privadas iban asumiendo un papel más importante, las escuelas se fueron segregando cada vez más, tanto desde el punto de vista étnico como socioeconómico.

Al igual que en tantos ámbitos políticos en las últimas décadas, muchos responsables políticos han adquirido una mayor confianza en el mercado que en las políticas públicas y en las infraestructuras de las que son responsables. Desafortunadamente, muchas reformas, empezando por las de Estados Unidos y el Reino Unido, pretenden eliminar el «sistema» y descentralizar la educación a nivel escolar, ofreciendo al mismo tiempo la posibilidad de elegir la escuela y poniendo la educación en manos de los clientes (padres) y los proveedores de servicios educativos.

El sistema puede acabar dañado en poco tiempo y volverse vulnerable a los estafadores privados que destacan más en ha-

cer unas relaciones públicas llamativas y promesas engañosas que en un contenido y un rendimiento real. En algunos casos, a estos «comerciantes de la educación» parece irles bastante bien cuando los políticos invaden el aula, aunque solo sea para unas breves sesiones de fotos. Los recortes en el apoyo público a la educación y los programas de austeridad adoptados por estos mismos políticos han provocado problemas que, a su vez, han conducido a soluciones baratas y de mala calidad. Estas soluciones provocan cada vez más problemas.

La educación, por naturaleza, es un proceso a largo plazo. Requiere coherencia, valores democráticos sólidos y sostenibilidad. Funciona mejor cuando su misión refleja un consenso en la sociedad y cuando está profundamente arraigada en la comunidad.

La política se rige por una dinámica totalmente diferente. Como es normal y comprensible, el largo plazo corresponde a las próximas elecciones. Los resultados deben hacerse visibles a corto plazo, lo cual significa que probablemente no sean reales. Los responsables políticos se preocupan cada vez más por los eslóganes que por el contenido. Cuando estos malos hábitos se imponen a la educación, los resultados son desastrosos. En muchos países, la política educativa se ha vuelto polarizante y cortoplacista, en lugar de unificadora y centrada en el largo plazo.

Si los responsables políticos abren los ojos y vuelven a asumir su responsabilidad de garantizar la educación como un bien común que nutre la sociedad democrática y los valores de los derechos humanos, las reformas educativas equivocadas pueden revertirse. Sin embargo, en el entorno actual de muchos países, esto significa que será mucho más difícil crear un sistema coherente y viable. Para ello, la democracia debe regresar a la educación. Y también necesitará respon-

sables políticos que estén dispuestos a servir y promover esa democracia.

Si bien corresponde a los responsables políticos y a las autoridades públicas tomar decisiones —incluso las más desacertadas— sobre las reformas y los objetivos de la educación, la intromisión directa en el aula y la indicación al personal docente de lo que debe enseñar y cómo debe hacerlo, sobrepasa los límites. En el capítulo 4 comentamos brevemente la cruzada contra el personal docente de Brasil encabezada por el presidente Jair Messias Bolsonaro. Según él, en las escuelas se enseña la ideología marxista y se anima a los estudiantes a grabar a sus profesores y avergonzarlos en las redes sociales. Una vez en el cargo, su Ministro de Educación exigió a las escuelas que los estudiantes cantaran el himno nacional y recitaran el eslogan de la campaña de Bolsonaro todas las mañanas.

En Turquía, tras el golpe militar fallido de 2016, el presidente Recep Erodgan despidió a 11 000 docentes y retiró los títulos de magisterio a 21 000, acusándolos de deslealtad a su gobierno. Además, suprimió la teoría de la evolución del plan de estudios de las escuelas de primaria y secundaria.

En Hungría, el presidente Orban ha asumido el control de los libros de texto escolares, que muestran cada vez más una visión nacionalista estrecha. En 2018, también obligó a la Universidad Centroeuropea a cerrar sus puertas.

En Italia, Mateo Salvini, el líder neofascista del país, quiere prohibir un manual universitario de ciencias políticas que califica a su partido Lega Nord (Liga Norte) como de extrema derecha.

En Alemania y en los Países Bajos, los partidos populistas de derecha han establecido plataformas en internet donde se invita a los estudiantes a denunciar el «adoctrinamiento» de izquierdas por parte del profesorado. Aunque la opinión pública de estos países no apoya estas iniciativas, sí constituyen una

forma de intimidación, así como una señal de debilitamiento del apoyo a los valores democráticos y de derechos humanos. El «movimiento Purple Friday», que promueve un espacio seguro para los estudiantes LGBTI en las escuelas, ha sido calificado por algunos políticos de «adoctrinamiento», como fue el caso de la enseñanza del cambio climático.

En Canadá, en Ontario, el líder populista Doug Ford persiguió a los sindicatos de estudiantes que estaban difundiendo «sandeces marxistas». También sugirió a los padres que la educación sexual en las escuelas de Ontario era «demasiado progresista».

Y como guinda del pastel, el 12 de febrero de 2019, en un mitin de campaña electoral en El Paso, Texas, el hijo del presidente de Estados Unidos, Donald Trump Jr., animó a su joven audiencia diciendo: «Mantened esa lucha, llevadla a vuestras escuelas. No os dejéis adoctrinar por estos maestros perdedores que están intentando venderos el socialismo desde que nacisteis. No estáis obligados a hacerlo».

Cuestionar las pruebas estandarizadas

En un número creciente de países, la expansión y la dependencia de las pruebas estandarizadas y otras técnicas afines ha desplazado los procesos educativos necesarios para desarrollar el pensamiento crítico y transmitir los valores democráticos. Se concede más importancia a las puntuaciones que al aprendizaje, se tiende a restringir el alcance de la enseñanza y el aprendizaje y se transforma los sistemas educativos en mercados competitivos.

Hacer pruebas es importantes, cuando se usan como una herramienta de diagnóstico de los docentes para ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento escolar, no como un instrumento de los gobiernos para evaluar el rendimiento de los educadores y las escuelas y clasificarlos.

El sindicato de docentes coreanos²³ (Corea del Sur) informó en 2015 que se había introducido una cultura competitiva en la profesión docente debido a las [políticas educativas basadas en el neoliberalismo], como el pago de primas por méritos, las pruebas estandarizadas y los sistemas de evaluación docente. Estas políticas han contribuido a romper la cultura de cooperación entre los docentes. El interés de los estudiantes por el aprendizaje ha disminuido como consecuencia de una enseñanza que prepara para los exámenes. Además, ha provocado el mal comportamiento de los estudiantes, la violencia escolar y un aumento de la carga de trabajo para los docentes (Symeondisis, 2015).

La explosión de las pruebas estandarizadas en algunos países plantea cuestiones fundamentales sobre la misión de la educación. A riesgo de ser simplistas, nos planteamos la siguiente pregunta: La prueba estandarizada, ¿es una herramienta del educador o es el educador una herramienta de la prueba estandarizada? Las pruebas estandarizadas suelen estar vinculadas a sistemas de medición y evaluación que son más apropiados para los dispositivos que para los seres humanos. El abuso o el uso inapropiado de las pruebas es una confusión palpable de los medios y los fines.

Las consecuencias para el desarrollo de políticas incluyen el hecho de que se están tomando demasiadas decisiones basándose en datos que no tienen en cuenta las competencias claves necesarias para la democracia. Por ejemplo, una competencia que no se tiene en cuenta es el pensamiento crítico. El pensamiento crítico para la democracia no significa solamente ser capaz de analizar un texto de un libro, sino también de analizar el propio entorno.

23 JeonGyoJo 전국교직원노동조합

El pensamiento crítico para la democracia requiere un contenido humano, un contacto humano y un diálogo humano. El personal docente es fundamental en este proceso dinámico.

Cada vez se van manifestando más reticencias acerca de las pruebas estandarizadas y la evaluación de los estudiantes, pero también de los docentes. En Estados Unidos, el movimiento «opt-out» (exclusión voluntaria) tuvo como resultado que cientos de miles de padres, maestros y estudiantes se opusieran al «exceso de exámenes», ejerciendo su derecho de exclusión voluntaria o rechazo (FairTest, 2018). Sin embargo, todavía existe un fuerte apoyo político en favor de estas pruebas y el Banco Mundial está promoviendo más, y no menos, las evaluaciones internacionales a gran escala.

La competencia puede motivar a los estudiantes. Por ejemplo, la competencia en los debates los hace más lúdicos. Del mismo modo, la competencia en los acontecimientos deportivos puede contribuir a su valor. Sin embargo, las pruebas estandarizadas son una forma de competencia destructiva sin ventajas que genera estrés y una falta de confianza en sí mismo.

El uso excesivo de pruebas estandarizadas y otras prácticas relacionadas es una fuente de estrés. Las escuelas que preparan para las pruebas estandarizadas son mucho menos lúdicas para los estudiantes, y la enseñanza es mucho menos amena para los docentes. ¿Acabar con la alegría de aprender permite ofrecer una educación mejor? ¿Fomentar el miedo, el estrés y la competencia mejora la educación? ¿Han sido útiles los problemas de salud psicosociales de los estudiantes y de los docentes para mejorar el rendimiento? Parece que no. Más bien, como dijo Albert Einstein, «es el arte supremo del maestro despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento».

Otra preocupación asociada a las pruebas estandarizadas es el volumen masivo de datos, o «*big data*», sobre los estudiantes, las aulas, los profesores y las escuelas, que se recopilan durante la administración de los exámenes. Además de las preocupaciones relativas a la protección de la privacidad, nos preguntamos quién y cómo se utiliza esta información. Al parecer, los vendedores privados utilizan una parte de los datos como información de marketing (Carmel, 2016).²⁴

Los datos son importantes, pero la información más importante es lo que enseñan todos los días los docentes en el aula. Ese contacto humano no solo es mejor para enseñar a los estudiantes, sino también para juzgar lo que está sucediendo y los cambios que podrían ser necesarios.²⁵

24 El artículo de Carmel «Regulating 'big data education' in Europe: lessons learned from the us» (Regular la educación sobre los macrodatos en Europa: lecciones aprendidas de Estados Unidos) ofrece una visión general útil sobre estas cuestiones. <https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

25 Pasi Sahlberg y Jonathan Hasak comparan el valor de los macrodatos con el de los pequeños datos en «*Next Big Thing in Education: Small Data*»: <https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>

Hacer que las escuelas sean unos espacios de aprendizaje seguros

Las escuelas han sido objeto de ataques en guerras y el terrorismo. En las zonas de conflicto de todo el mundo, los estudiantes y los docentes han sido víctimas de ataques violentos mientras se encontraban en la escuela. En otras partes del mundo, las escuelas y las universidades no siempre han sido unos «santuarios seguros».

Los trágicos tiroteos que han tenido lugar en escuelas de Estados Unidos, Europa y otros lugares han puesto de manifiesto la vulnerabilidad de las instituciones educativas, especialmente en aquellos países que no cuentan con un control adecuado de las armas. Pero las escuelas no solo requieren protección contra la violencia procedente del exterior. Son igual de importantes las políticas y las medidas de las propias escuelas destinadas a prohibir la violencia por parte de los estudiantes y a crear un entorno de aprendizaje seguro que proteja a los estudiantes contra la intolerancia y la intimidación.

«Unos hombres vinieron a nuestra aldea. Traté de escapar, pero me llevaron a la cárcel. Salvo que no era una cárcel, era mi antigua escuela. Es irónico, me llevaron allí para torturarme, en el mismo lugar donde solía ir a la escuela para aprender... Se habían apoderado de la escuela y la habían convertido en un centro de tortura».²⁶

Fue la masacre escolar más grave de la historia. Se produjo el 1 de septiembre de 2004. Los terroristas islámicos, exigiendo el reconocimiento de la independencia de Chechenia, irrumpieron en una escuela de Beslán, una pequeña ciudad de la provincia rusa de Osetia del Norte-Alania. La toma de rehenes en la escuela duró tres días. Más de 1 100 personas fueron tomadas como rehenes, incluidos 777 niños. El tercer día, las fuerzas de seguridad rusas irrumpieron en el edificio con tanques, cohetes incendiarios y otras armas pesadas. El resultado: 334 personas murieron, entre ellas 186 niños, y 783 resultaron heridas (CNN, 2018).

Otro acontecimiento atroz que sacudió a la comunidad internacional fue el secuestro de 276 alumnas de la escuela pública de secundaria de la ciudad de Chibok, en el estado de Borno (Nigeria). En la noche del 14 al 15 de abril de 2014, Boko Haram, una organización terrorista extremista con sede en el noreste de Nigeria, secuestró a las niñas, aparentemente con la esperanza de utilizarlas como instrumentos de negociación a cambio de algunos de sus comandantes encarcelados. 57 de las estudiantes lograron escapar en los meses siguientes. En mayo de 2018, 104 niñas fueron liberadas, pero más de 100 seguían retenidas (Searcey y Akinwotu, 2018).

Según un estudio de la Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques (GCPEA, 2018), entre 2013 y

26 Testimonio de un estudiante sirio de 15 años (GCPEA, 2015, p. 7)

2017 se perpetraron más de 12 700 ataques, con más de 21 000 heridos entre estudiantes y educadores, en al menos 70 países. Los asesinatos selectivos, las violaciones, los secuestros, el reclutamiento de niños, la intimidación, las amenazas, la ocupación militar y la destrucción de bienes son solo algunos de los medios utilizados para atacar a la educación. En los últimos cinco años se han perpetrado al menos 20 ataques contra la educación en 28 países que figuran en el informe de la coalición (pág. 8). En 2015, el GCPEA elaboró la «Declaración sobre la seguridad en las escuelas» y las «Directrices para prevenir el uso militar de las escuelas y universidades durante conflictos armados». Hasta abril de 2019, 86 países habían aprobado la Declaración.²⁷

Los ataques registrados por GCPEA no incluyen los tiroteos en las escuelas, la mayoría de los cuales son perpetrados por personas con problemas durante misiones suicidas. El 14 de febrero de 2018, un joven de 19 años mató a tiros a 17 personas en el instituto de secundaria Marjory Stoneman Douglas de Parkland, Florida. El tiroteo provocó manifestaciones estudiantiles por todo el país contra las leyes inadecuadas sobre las armas de fuego. Aunque las manifestaciones atrajeron la atención, incluso de los responsables políticos, no se tradujeron en regulaciones más estrictas sobre las armas de fuego.

Según CNN, desde el tiroteo de Parkland, Estados Unidos ha vivido al menos 31 incidentes con algún herido de bala en los establecimientos educativos desde infantil hasta secundaria. «Esto equivale a un tiroteo cada 11,8 días. En esos tiroteos 19 personas han muerto y otras 44 han resultado heridas» (Griggs y Walker, 2019).

Los tiroteos en las escuelas no se limitan a Estados Unidos. También se han producido incidentes escolares graves en Rusia, Alemania, Reino Unido, Canadá, Japón y

27 Véase <http://protectingeducation.org/safeschoolsdeclaration>

otros países, con un elevado número de víctimas mortales. Pero no hay ningún país donde se produzcan tiroteos con tanta frecuencia en las escuelas como en Estados Unidos. Imponer leyes estrictas para las armas de fuego, que limiten drásticamente la disponibilidad y la posesión de este tipo de armas, parece ser la única vía eficaz para reducir el riesgo de daños a los niños en edad escolar y al personal educativo.

Las escuelas deben ser seguras y estar libres de miedo. Esto implica mucho más que las medidas de las autoridades públicas para protegerlos del terrorismo, de la guerra y de los tiroteos. En muchos lugares, los establecimientos educativos están mal construidos o mantenidos, lo cual provoca situaciones peligrosas.

Dos ejemplos. Primer ejemplo: en Nigeria. El 14 de marzo de 2019, 20 personas, en su mayoría niños, murieron en el derrumbamiento de su escuela en Lagos, Nigeria. Según los responsables, la escuela privada funcionaba ilegalmente en los dos últimos pisos de un edificio residencial.

Segundo ejemplo: en el Caribe. Los sindicatos de la educación informaron en 2017 de que la falta de mantenimiento en los establecimientos escolares, las instalaciones sanitarias inadecuadas, las aulas infestadas de moho, los tejados de amianto en ruinas y las líneas eléctricas desprotegidas estaban provocando graves riesgos para la salud y la seguridad en las escuelas.

Las escuelas deben ser santuarios, lugares donde no se tolere la intolerancia y donde los niños puedan escapar de un entorno difícil en casa o en la calle. El ambiente debe ser respetuoso, libre de toda forma de violencia, acoso e intimidación. Las escuelas deberían proporcionar un entorno de aprendizaje sin estrés.

El estrés se está convirtiendo en un grave peligro para la salud, tanto de los estudiantes como de los maestros. Los métodos de gestión que generan una gran tensión y la competencia destructiva aumentan el estrés de ambos. Después de todo, la escuela es una comunidad de alumnos y docentes. Su interacción debería reducir, no aumentar, los niveles de estrés, posibilitar el aprendizaje y hacer que las escuelas sean más seguras.

Independientemente de los motivos por los cuales las escuelas son inseguras, ya sea por el riesgo de un ataque físico y de violencia, de intimidación o un ambiente tenso, polémico y estresante, un clima de miedo nunca será un clima propicio para el aprendizaje. El miedo generalizado también puede hacer casi imposible el funcionamiento de la democracia. Tal como la propia democracia, para que la educación inculque los valores democráticos, fomente el pensamiento crítico, promueva el diálogo libre y desarrolle las competencias necesarias para una ciudadanía activa, debe desarrollarse en entornos protegidos.

UNICEF y la UNESCO promueven conjuntamente las «escuelas respetuosas de los derechos», que incluyen una cultura de seguridad en las escuelas.²⁸ En Estados Unidos, el Departamento de Salud y Servicios Sociales gestiona un sitio web informativo que muestra que todos los estados de Estados Unidos tienen leyes, políticas o reglamentos que obligan a los distritos y las escuelas a aplicar una política contra la intimidación y procedimientos para investigar y responder a la intimidación cuando esta se produce.²⁹

Hay muchas otras iniciativas para sensibilizar a las escuelas y las comunidades sobre la prevención de la intimidación y el acoso, una de ellas es el «Stand 4 Change Day», en el que se

28 Para más información sobre las escuelas que respetan los derechos, visite <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/what-is-a-rights-respecting-school/>

29 Véase <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html>

invita a todas las comunidades escolares a reunirse durante cinco minutos alrededor del mediodía para comprometerse a crear un entorno de enseñanza y aprendizaje seguro.

Otra iniciativa es la «Safe Schools Coalition Australia (SSCA)», que se estableció como una red nacional de organizaciones que trabajan con las comunidades escolares para crear entornos más seguros y más inclusivos para los estudiantes, el personal y las familias LGTBI.

En la India, el Premio Nobel de la Paz Kailash Satyarthi, lanzó el Bharat Yatra, una marcha para poner fin al abuso sexual y la trata de niños y niñas. La marcha, que recorrió más de 11 000 km en 22 estados y territorios de la Unión entre el 11 de septiembre y el 16 de octubre de 2017, se detuvo en muchas escuelas y universidades donde, por invitación de Kailash, cientos de miles de estudiantes y docentes se comprometieron solemnemente a proteger la seguridad de sus compañeros.

Negarse a portar armas o llevar placas policiales

Los educadores no deben portar armas. La presencia de armas en las escuelas no contribuye a crear un ambiente de aprendizaje seguro. Tampoco fomenta la confianza mutua entre los estudiantes y los educadores, lo cual es una condición importante para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Los educadores no son agentes encargados de hacer cumplir la ley. No es su tarea transmitir información sobre sus estudiantes a los organismos encargados de hacer cumplir la ley, a menos que la seguridad de la escuela esté en peligro.

En el año 1703, el consejo de la ciudad de Nijmegen, una de las ciudades más antiguas de los Países Bajos, adoptó una resolución que prohibía llevar espadas a los docentes de la escuela latina de la ciudad. El consejo les ofreció una capa y un bastón para garantizar que se respetase la autoridad de los educadores, pero se les ordenó que dejaran sus armas en casa. Al parecer, esta medida se adoptó debido a las sangrientas refriegas producidas en el centro de la ciudad, en las que participaron docentes y estudiantes. La escuela, establecida en 1544, todavía existe como instituto público municipal (Stedelijk Gymnasium) de Nijmegen (Eillebrecht *et al*, 1995).

En 2018, después del tiroteo en las escuelas de Parkland, en Florida, el presidente Trump sugirió que para garantizar la seguridad quizás podría ayudar que los maestros formados en el uso de armas de fuego las llevaran a las escuelas. El Departamento de Educación de Estados Unidos consideró la posibilidad de permitir que se utilizaran fondos federales para ese fin, pero no lo hizo. En el congreso, la oposición del personal docente contra la posibilidad de llevar armas es significativa. Sin embargo, según el Centro de Investigación sobre la Prevención del Delito, a finales de 2018 los docentes podían portar armas en 30 estados (AJC, 2018).

Comprobar la situación de residencia legal de los estudiantes es otro ámbito en el que se puede pedir u ordenar a los empleados del sector educativo que crucen la línea entre la educación y el trabajo policial. En ese caso, para garantizar el derecho a la educación, puede ser necesario negarse a hacer el trabajo de la policía.

A pesar de la oposición de los sindicatos de docentes, el Parlamento británico adoptó en 2011 la «estrategia de prevención antiterrorista», que obliga al personal educativo a ayudar a identificar a los niños cuyo comportamiento sugiere que están siendo arrastrados hacia el terrorismo o el extre-

mismo y los remita a los organismos pertinentes. (HM, 2011, p. 69). Alex Kenny, del *National Union of Teachers*, presentó una moción sobre la legislación de seguridad del gobierno del Reino Unido durante una conferencia sindical posterior:

«Esto está llevando a una situación en la que a los docentes les resulta más difícil aprovechar las oportunidades para debatir cuestiones importantes. Cuando esto sucede, corremos el riesgo de abandonar a los jóvenes en los lugares oscuros, en internet y en otros lugares, sin ninguna esperanza de mediación por nuestra parte».

Desarrollar y fomentar las competencias democráticas requiere un debate libre. Si se exige a los educadores que sirvan a la policía o se sospecha que lo hacen, se socavará el sentimiento general de libertad en la escuela, se conseguirá que sea un lugar menos seguro para ser diferente y tener puntos de vista distintos. En los países totalitarios, era y sigue siendo habitual exigir a los profesores y a las autoridades escolares que denuncien cualquier discurso crítico sobre el gobierno o que apoye a sus «enemigos». También se anima a los niños a que denuncien a sus padres o maestros.

Obviamente, los maestros que desempeñan funciones policiales pueden constituir una seria amenaza para el ambiente cómodo, de confianza y positivo que reina en la escuela, tan importante para que se produzca el aprendizaje. Aunque las escuelas necesiten mantener relaciones positivas con las otras instituciones de sus comunidades, se deben trazar límites firmes entre los roles y las responsabilidades de los diferentes organismos y su personal. Si un estudiante ve al maestro como una extensión de la aplicación de la ley, la relación entre ellos puede quedar dañada para siempre.

Abrir la escuela a la comunidad

Las escuelas no son islas. Como dice el antiguo proverbio africano: «Se requiere una aldea para criar a un niño». Preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad democrática inclusiva es un desafío educativo. Se puede superar con éxito cuando las escuelas invitan a los padres y a las comunidades locales en las que trabajan a desempeñar el papel que les corresponde.

Las asociaciones con grupos comunitarios, empresas y organismos locales no solo pueden ayudar a la consecución de los objetivos educativos de la escuela, sino que también pueden fortalecer el compromiso de la comunidad con la escuela pública y fortalecer la democracia local.

«En la Sudáfrica predemocrática, el sistema escolar era una herramienta para separar a la gente e inculcar valores de superioridad e inferioridad. A los negros se les enseñó a considerar a los blancos como superiores. Las escuelas representaban lo que los maestros blancos querían lograr. Eran herramientas de opresión. Desde 1994, cuando se fijó el objetivo de que las escuelas formaran parte de una comunidad multirracial, los padres comenzaron a participar en la vida escolar y en los órganos de dirección. Las nociones de respeto y trabajo duro han cambiado desde 1994. Ahora se enseña a los estudiantes a respetar a todos por igual en lugar de respetar solo a los blancos y el trabajo duro consiste en explotar su potencial y servir a su comunidad en lugar de trabajar para su amo». ³⁰

Los principios y los procesos de la educación y de la democracia están estrechamente relacionados. En los lugares donde se ha utilizado el sistema escolar para promover programas políticos antidemocráticos y opresivos, es claramente imperativo reformar las escuelas para que reflejen los valores de los derechos humanos. Sin embargo, estos procesos son importantes para todas las escuelas, independientemente de su pasado.

La democracia en el sistema escolar debe renacer en cada generación. Los profesores están inculcando cada día en sus alumnos valores de igualdad, participación y responsabilidad. Para los estudiantes, y para las comunidades en general, las escuelas pueden tener una influencia positiva. Los valores de los derechos humanos, aunque son universales, prosperan cuando están profundamente arraigados en la comunidad y son sensibles a las culturas locales.

30 Nkosana Dolopi, Secretario General Adjunto del Sindicato Democrático de Docentes de Sudáfrica, describe un cambio fundamental en la relación entre las escuelas y la comunidad desde que su país abolió el *apartheid* y se convirtió en una democracia en 1994.

Las escuelas donde los estudiantes aprenden y ponen en práctica los valores de los derechos humanos y los procedimientos democráticos, requieren flexibilidad, autonomía profesional y la intervención de los maestros. Muchos reformadores tratan de crear un sistema educativo basado en técnicas de gestión e hipótesis que no necesariamente incorporan esos valores y prácticas. El enfoque de la estandarización, que refleja la opinión de los responsables políticos que buscan soluciones sencillas y baratas, no suele respetar la experiencia local, incluida la experiencia del personal docente y otros profesionales de la educación.

El peligro de una educación «genérica» no reside solamente en el hecho de que no responde a desafíos educativos específicos, sino en que corre el riesgo de desarraigar la educación de las sociedades locales. Para tener éxito, la educación debe establecer vínculos con la comunidad. Las escuelas son parte de la comunidad y, como tales, deben vivir, crecer y evolucionar con ella.

En Europa, existen iniciativas para acercar las escuelas a las comunidades. Una de estas iniciativas es el proyecto «Open Schools for Open Societies» (Escuelas abiertas para sociedades abiertas), financiado por la UE.³¹ El papel de este proyecto de tres años (2018-2020) es «facilitar la transformación de las escuelas en ecosistemas innovadores... de los que los profesores, los estudiantes y la comunidad local compartan la responsabilidad... y de los que todos se beneficien gracias al aumento del capital científico de sus comunidades y al desarrollo de una ciudadanía responsable». Se invita a los docentes a colaborar con la comunidad, los padres, las empresas y los responsables políticos para transformar a sus estudiantes en ciudadanos responsables. En el programa

31 Véase <https://www.openschools.eu/>

«Open Schools for Open Societies» participa un millar de escuelas de primaria y secundaria que forman centenares de «núcleos» en doce países.

En Estados Unidos hay un movimiento de rápido crecimiento en las escuelas comunitarias que parece haber encontrado un enfoque eficaz para apoyar a los estudiantes de las comunidades más desfavorecidas. Según la Coalición Nacional de Escuelas Comunitarias, «Una escuela comunitaria es una escuela pública —el núcleo de su vecindario, que une a las familias, los educadores y los socios de la comunidad para proporcionar a todos los estudiantes la mejor calidad académica, plenitud, salud y servicios sociales, así como oportunidades para tener éxito en la escuela y en la vida» (Coalición para las Escuelas Comunitarias, sin fecha). En Estados Unidos, alrededor de cinco mil escuelas se consideran a sí mismas escuelas comunitarias, y decenas de distritos escolares han adoptado la estrategia en todo el sistema.

Se trata de un progreso muy positivo. De hecho, todas las escuelas deberían poder ayudar a sus comunidades a luchar contra la pobreza, desarrollar la resiliencia y educar para una ciudadanía activa. Pero será difícil de lograr con un presupuesto reducido, sin apoyo político y sin profesionales altamente cualificados.

La democracia debe tener raíces. No se puede copiar simplemente de otros países o culturas para que funcione. La educación pública que sigue el mismo enfoque al ser local y no un producto mundial estándar, ayuda a preservar esas raíces.

Adoptar con prudencia las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías proporcionan herramientas valiosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Pueden incrementar las oportunidades educativas de los estudiantes y pueden ayudar a los educadores a mejorar los procesos de aprendizaje. Pero también existen algunos riesgos, entre los que se incluyen un agresivo mercado tecnológico que determina lo que debe aprenderse y cómo debe enseñarse.

La «robotización» de la enseñanza no es solo una ilusión en algunos círculos tecnológicos. Las autoridades públicas pueden sentirse atraídas por esta idea por motivos económicos. No obstante, inculcar y desarrollar las competencias democráticas, motivar a los alumnos e influir en sus comportamientos y actitudes depende en gran medida de las interacciones humanas entre el alumno y el educador. Las nuevas tecnologías no pueden reemplazar las funciones más relevantes de los docentes capacitados y competentes.

«(Mis estudiantes) colaboran con niños de todo el planeta en proyectos orientados a superar las desigualdades que registran. A lo largo de los últimos cuatro años, han entrevistado a científicos de la Antártida, han aprendido de astronautas de la Estación Espacial Internacional y han colaborado con personas de más de 90 países. Cada conexión les permite compartir un poco de nuestra comunidad y de ellos mismos con el mundo e interiorizar experiencias transformadoras que solo son posibles mediante la exposición a diferentes culturas».³²

Dicen que estamos en el comienzo de la «cuarta revolución industrial». La inteligencia artificial, los «*big data*», la manipulación genética, la conectividad y la informática en la nube están teniendo un impacto significativo en cómo vivimos, trabajamos y aprendemos (Schwab, 2016).

La tecnología siempre ha formado parte del trabajo del personal docente. Una pizarra también es una forma de tecnología. Pero tanto si la tecnología es una pizarra, un proyector, un ordenador, un robot o la inteligencia artificial, se trata de un medio, no un fin. Forma parte del repertorio pedagógico. Con la tecnología moderna, los estudiantes pueden hacer videoconferencias con otros estudiantes de otro continente, tienen una gran cantidad de información a su disposición, pueden producir vídeos ellos mismos o prototipos de impresión en 3D.

La tecnología puede empoderar gracias a que abre horizontes y permite experimentar el poder de crear. Esto sería cierto si todos los estudiantes tuvieran acceso a la tecnología,

32 Michael Soskil, profesor del curso 2017-2018 en Pensilvania, explica con entusiasmo cómo la tecnología ha capacitado a sus estudiantes para resolver problemas.

lo cual a menudo no es el caso.³³ También ha empoderado a los propios maestros. No solo les permite compartir prácticas y recursos y aprender más allá de las fronteras, sino que también facilita el activismo docente en todo el mundo. En varios países, los grupos de docentes en línea y en red han contribuido a iniciar huelgas de docentes para exigir una educación de calidad para sus alumnos.

Otra vertiente del uso de la tecnología para personalizar el aprendizaje consiste en reemplazar a los maestros o, como mínimo, posibilitar el aprendizaje sin la presencia del docente. Ya en 1924, Sydney Presser creó un prototipo de su «Automatic Teacher» (docente automático), una primera máquina de pruebas estandarizadas que «creía que automatizaría la enseñanza y las pruebas, invocando la próxima revolución industrial en la educación» (Watters, 2015). Una vez más, la tecnología puede ayudar a respaldar buenas pedagogías, como la evaluación formativa, en la cual los datos puedan guiar al docente y al estudiante y avanzar en el proceso educativo. Pero también hemos visto situaciones en las que los datos se confunden con el aprendizaje. Las grandes empresas de tecnología han transformado la economía en lo que Shoshana Zuboff (2019) ha denominado «capitalismo de vigilancia».

Bajo la apariencia de una educación personalizada, las empresas de tecnología educativa intentan convertir cada vez más las escuelas en un panóptico similar, desde los datos de las pruebas hasta el comportamiento del uso del ordenador, pasando por el seguimiento en línea e incluso el reconocimiento facial en tiempo real. Lo mismo ocurre con la vigilancia en el lugar de trabajo, cada vez más común en el mundo empresarial. Estas mismas tecnologías podrían uti-

33 Consulte las estadísticas del Pew Research Center sobre el acceso nacional a la tecnología: <https://www.pewglobal.org/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/>

lizarse para supervisar y evaluar al personal docente. Tales prácticas corren el riesgo de crear entornos en los que los estudiantes y los docentes se sientan incómodos debido a la intrusión y la vigilancia, lo cual está muy lejos de lo que deberíamos valorar en la educación. Ya hay jóvenes que se han adaptado a la ausencia de vida privada.

El abuso de las nuevas tecnologías suele estar relacionado con los intentos de ahorrar dinero o de ofrecer soluciones de mercado a la educación, o ambas cosas. Es el caso, por ejemplo, cuando la provisión de la educación se subcontrata por completo a actores privados, que suelen vender una educación «estándar» sin ninguna conexión real con la comunidad o incluso con el país en el que operan.

En Kenia y Uganda, Bridge International Academies, una empresa de educación internacional con sede en Estados Unidos, dirige escuelas desde la educación infantil hasta la secundaria en las que contrata docentes no cualificados que deben seguir estrictamente guiones estandarizados en sus clases. Estos maestros tienen que leer en una tableta los textos que se preparan en Estados Unidos. No se espera que el maestro utilice sus propias palabras ni que modifique o añada texto, y se les advierte de que no planteen debates en clase.

El uso de la tecnología debería mejorar, no socavar, la profesión docente. El ejercicio efectivo de esta profesión depende de tener la capacidad, el apoyo y el tiempo necesarios para desarrollar relaciones con los estudiantes y relaciones de colaboración con los compañeros.

Muchos maestros construyen relaciones positivas con sus estudiantes de diversas maneras. Según Gallagher (2013), estas estrategias incluyen enseñar con entusiasmo y pasión, mostrar una actitud positiva, mostrar interés por la vida de los estudiantes fuera del aula y tratarlos con respeto.

Las relaciones positivas entre maestros y estudiantes permiten que los estudiantes se sientan seguros y protegidos en sus entornos de aprendizaje y proporcionan una base para competencias sociales y académicas importantes.

Según algunos estudios, la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan con sus maestros es más importante que la mayoría de los otros aspectos de la experiencia de aprendizaje. Evgeny Morozov, en su libro *«To Save Everything, Click Here»* (2013), relata una discusión con Adam Faulk, presidente del Williams College, y comenta que, según sus investigaciones, el mejor predictor de éxito intelectual de los estudiantes en la universidad no es su nota media, sino la cantidad de contactos personales y cara a cara que han mantenido con los profesores. Morozov cita una opinión diferente, aunque similar, de Pamela Hieronymi, profesora de filosofía en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Dice así:

«La educación no es la transmisión de información o ideas. La educación es la formación necesaria para utilizar la información y las ideas. A medida que la información desaparece de las librerías y las bibliotecas e invade los ordenadores y los dispositivos móviles, esa formación se vuelve más importante, no menos» (Morozov, 2013).

Si consideramos el cerebro como un disco duro humano para almacenar información, la fuente de esa información o los medios por los que se transmite no son muy diferentes. Pero la educación no es un simple proceso de almacenamiento. Aprender a usar la información y a gestionar conceptos e ideas requiere contacto personal y la interacción con un docente profesional.

Las competencias que permiten a los estudiantes comprender el funcionamiento, los valores esenciales y los principios

fundamentales de participación en la democracia pertenecen a esta categoría intangible. No son fácilmente mensurables o cuantificables. No es fácil sentir su presencia, pero su ausencia hace más daño de lo que pensamos.

A nivel mundial, existe un consenso cada vez mayor sobre el hecho de que la calidad de la educación depende de la competencia de los educadores. Estos necesitan estar altamente cualificados y motivados. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en varios países se importan técnicas de gestión modernas del sector privado que reducen la enseñanza a los procesos mecánicos ordenados del taylorismo. Los resultados no son más creativos ni más motivadores que el impacto de la persona encargada del estudio del tiempo que se esconde a la vuelta de la esquina en una planta de fabricación. Nivelar la enseñanza hacia abajo, programar al personal docente para que realice tareas repetitivas, requiriéndole que siga un guión cuando se comunique con los estudiantes en clase, no funciona. Los robots o la transformación de humanos en robots nunca ofrecerán una buena enseñanza.

Una publicación de la Comisión Europea en 2013 titulada «*Supporting teacher competency development for better learning outcomes*» (Apoyar el desarrollo de las competencias del profesorado para obtener mejores resultados de aprendizaje) sostenía que «los puntos en común entre diferentes culturas sobre la naturaleza de la enseñanza, la formación docente y las competencias del profesorado pueden resumirse en seis grandes paradigmas, que deberían ser aspectos integrados y complementarios de la profesión:

«El docente como agente reflexivo; como experto conocedor y hábil; como actor en el aula; como agente social y como aprendiz de por vida» (Paquay y Wagner, 2001, citado en la publicación de la Comisión Europea, 2013, p. 13).

John Dewey, educador y filósofo estadounidense, advirtió hace más de un siglo en su obra «*Democracia y educación*» (1916) sobre «los objetivos impuestos desde el exterior... que hacen que el trabajo del docente y del alumno sea mecánico y esclavo». Dewey también nos enseñó que «sea cual sea el precepto y la teoría aceptados, sea cual sea la legislación del consejo escolar o el mandato del inspector de la escuela, la realidad de la educación se encuentra en el contacto personal y cara a cara entre el docente y el niño».

Romper las burbujas de internet y valorar la privacidad

Internet ofrece enormes beneficios, pero también entraña riesgos. Pone a disposición información verdadera, pero también información falsa, instantáneamente y a nivel mundial. Es importante que los jóvenes aprendan a utilizar internet para beneficiarse de ella, aunque también deben aprender a filtrar las falsedades y utilizarla de forma responsable en las redes sociales. En muchas escuelas el ciberacoso se ha convertido en una plaga.

Por otra parte, plantea problemas relacionados con la privacidad. Las actividades de internet están dominadas por unas pocas corporaciones gigantescas y el control democrático sobre la recopilación y la utilización de datos es escaso o inexistente, mientras que en algunos lugares las autoridades públicas están recopilando y almacenando con entusiasmo datos personales sin importarles demasiado estar invadiendo la privacidad de sus ciudadanos.

En el análisis de los macrodatos y en la economía de algoritmos, donde los datos simplemente se procesan como hechos, se dejan de lado algunos aspectos importantes. Las intenciones y el significado en el contexto no se tienen en cuenta en los análisis predictivos y los servicios personalizados. Por tanto, los propios análisis corren el riesgo de inducir a error y los servicios corren el riesgo de fallar el tiro (Søe, 2017).

Las escuelas y los docentes deben proteger a sus alumnos y promover el uso responsable de internet. Varios estudios sobre los hábitos de búsqueda de los estudiantes de posgrado de las universidades de Estados Unidos han mostrado una dependencia casi total de Google. Un estudio realizado por la universidad Illinois Wesleyan ha concluido que la mayoría de los estudiantes no entendían completamente la lógica de los motores de búsqueda ni sabían siquiera hacer más precisos los resultados de sus búsquedas (Shader, 2011).

Desarrollar la capacidad de utilizar los motores de búsqueda de manera competente contribuirá en gran medida a reforzar el papel de la verdad y de la realidad en las democracias. Independientemente de la edad del usuario, las búsquedas deben hacerse bien, contrastando varias veces la información encontrada. Así ha sido siempre, pero internet ha facilitado la negligencia.

En otras palabras, la revolución de la información proporciona acceso a mucha más información, pero no ha invalidado las formas tradicionales de determinar si la información es fiable o la necesidad de pensar de forma independiente. Los seres humanos tienen que filtrar el tsunami de información. Por eso es importante que la educación refuerce la capacidad de procesar la información y darle sentido. Dominar internet

es fundamental para garantizar que la red se convierta en una herramienta útil y viable y no en una fuente de engaño.

Se han visto muchos casos en los que la difusión de noticias falsas a través de las redes sociales ha tenido un profundo impacto en la política. Las organizaciones radicales, los estados soberanos y las empresas han convertido en un arma las redes sociales para influir en el discurso público. Las plataformas de redes sociales han sido un catalizador en este proceso (Müller y Schwarz, 2018). El investigador Tufekci ha llamado a YouTube «el gran radicalizador»; los algoritmos incentivan el compromiso y —al igual que los clics en los anuncios— la plataforma dirigirá a los usuarios a contenidos cada vez más radicales (Tufekci, 2018).

Es imperativo que capacitemos a los estudiantes para discernir qué noticias son reales y cuáles no, cómo se producen y se difunden las noticias y quién se beneficia de la difusión de noticias falsas.

Los educadores llevan mucho tiempo enseñando a sus alumnos a familiarizarse con la información. En las clases de ciencias sociales e historia, el análisis de las fuentes constituye la base de una buena pedagogía. Los estudiantes deben aprender hechos básicos, pero no basta con centrarse en los hechos. Obtener tales competencias no es fácil. Se trata de conocimientos y competencias que no se aprenden ni se evalúan mediante pruebas estandarizadas. Tal como ha demostrado un estudio de Stanford: «Cuando se trata de evaluar la información que fluye a través de los canales de las redes sociales, se les engaña fácilmente» (McGrew *et al*, 2017, p. 5). Necesitamos prácticas pedagógicas adaptadas a la era virtual, como enseñar a los estudiantes a «leer lateralmente».

Aquellos que comprueban los hechos abordan el contenido desconocido de una manera completamente diferente. Leen lateralmente y salen de las páginas desconocidas de forma casi inmediata, abren pestañas nuevas e investigan fuera de la propia página. Abandonan una página para aprender más sobre ella. (McGrew *et al*, 2017, p. 8).

Internet no solo pone a disposición del usuario montañas de información, sino que lo hace en menos de un segundo. La alta velocidad y la amplia difusión de la información pueden afectar negativamente a los estudiantes.

El acoso persistente y extremo a través de internet ha provocado que algunos jóvenes abandonen la escuela y se ha relacionado con suicidios. Los ataques son devastadores y arruinan la reputación. La circulación de fotografías comprometedoras, principalmente de niñas, se ha generalizado. Es necesario un gran esfuerzo para hacer frente al acoso en línea de los estudiantes y del personal docente con el fin de garantizar la seguridad en el entorno escolar. Facebook y otras redes sociales están haciendo cambios, pero el ajuste de los algoritmos por parte de las entidades privadas no es suficiente. Es necesario que haya debates públicos en el contexto de la gobernanza democrática.

A diferencia de otras formas de comunicación, como el correo, los medios electrónicos y el teléfono, internet no se diseñó ni como un servicio público ni como un monopolio regulado. Los proveedores de servicios comerciales de internet comenzaron a aparecer a finales de la década de 1980. Hoy en día, el control de internet se concentra en un puñado de sociedades privadas y se articula en torno a los beneficios de la venta de publicidad. Los datos tan valiosos y vendibles que recopilan son un «producto» derivado.

Una de las consecuencias del uso generalizado de internet y del crecimiento de las redes sociales ha sido la invasión de

los derechos de privacidad de estudiantes y docentes. Los problemas incluyen la explotación y el engaño comerciales, el seguimiento de las opiniones o los intereses de los estudiantes con fines comerciales u otros fines, la exposición a la pornografía o a la incitación al odio, y el uso de los macrodatos recopilados de los estudiantes, incluida la información personal.

Las empresas se dirigen a los clientes potenciales de la forma más restringida posible realizando un seguimiento de los «me gusta», de las compras en línea y de otros comportamientos en internet. La información se obtiene de los estudiantes desde el momento en que comienzan a utilizar internet y participan en las redes sociales. Desde una edad muy temprana, se les envían mensajes muy directos y específicos para moldear sus hábitos y sus actitudes de consumo. Sus datos personales se «explotan» y se transmiten en favor de intereses comerciales, muchas veces sin el conocimiento ni la aprobación de los estudiantes, tal como sucede también con los adultos.

También hay problemas de confidencialidad relacionados con el uso de internet en la propia educación, incluso por parte de organismos comerciales o de otro tipo ajenos a la educación que influyen en la orientación de la política. Debemos proteger a los estudiantes de las violaciones de su privacidad y enseñarles a manejar con seguridad los peligros de internet.

Las escuelas, incluidas las escuelas públicas, cada vez subcontratan más servicios educativos a sociedades con fines de lucro. Estas empresas suelen tener acceso a los datos de los estudiantes. Además, pueden tener acceso a los resultados de los exámenes y otros datos para recopilar información sobre los intereses y el rendimiento de cada estudiante.

Los padres y los defensores de la privacidad han comenzado a expresar su preocupación por la creciente disponibilidad de macrodatos a terceros. Una encuesta reciente que analiza

las opiniones de más de mil padres estadounidenses sobre el uso de la tecnología en las aulas concluyó que el 79% de los encuestados estaban algo preocupados o muy preocupados por las cuestiones relacionadas con la protección de la privacidad (Marketplace, 2015, citado por Krueger y Moore, 2015).

Los datos personales disponibles de los estudiantes puede incluir cualquier información sobre la identidad, la situación académica, las condiciones médicas o cualquier otro elemento específico de este alumno recopilado, almacenado y comunicado por las escuelas o los proveedores de tecnología en nombre de las escuelas. Ello incluye el nombre, la dirección, los nombres de los padres o tutores, la fecha de nacimiento, las calificaciones, la asistencia, los expedientes disciplinarios, la admisibilidad para los programas de comida, las necesidades especiales y cualquier otra información necesaria para la administración y la formación básicas. También incluye los datos creados o generados por el estudiante o el docente durante el uso de la tecnología —cuentas de correo electrónico, tableros de anuncios en línea, trabajos realizados con un programa o una aplicación educativa, cualquier cosa que concierna a cada estudiante en el entorno educativo.

Estos datos se utilizan, a su vez, para preparar libros de texto y otros materiales educativos y para proporcionar asesoramiento en materia de política educativa. Este trabajo depende de algoritmos y no puede ser entendido por las personas ajenas a las empresas involucradas y, cada vez más, incluso por las empresas que desarrollan los procesos y manipulan los datos. En otras palabras, la política está siendo influenciada, si no elaborada, sobre la base de los datos de máquinas diseñadas para servir a los mercados. Esta subcontratación suele tener como resultado que la educación deje de estar en manos del profesorado y de los otros miembros de la comunidad educativa.

Los responsables políticos, principalmente en la UE y las autoridades norteamericanas, están prestando mayor atención a las cuestiones de privacidad. En 2018 entró en vigor en la Unión Europea una importante medida de protección de la vida privada, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD).³⁴ Es un buen comienzo para la regulación pública de internet.

Sin embargo, a pesar de que la gente y los dirigentes políticos son cada vez más conscientes de los riesgos sobre la privacidad, las pocas empresas que desempeñan un papel fundamental en la recopilación y el control de datos se están convirtiendo en poderosos grupos de presión para proteger sus intereses, «sus datos» y sus secretos profesionales. Su modelo de negocio no depende de unas tarifas por el uso de los servicios, porque es «gratuito», lo cual significa que ganan dinero con los datos. Los políticos a veces no se muestran tan preocupados como deberían porque temen el poder, el dinero y la influencia de los gigantes de internet y las empresas de datos.

La relación entre estas competencias de internet y el futuro de la democracia es clara y directa. En Estados Unidos se están llevando a cabo varias investigaciones sobre el pirateo extranjero de las cuentas de dirigentes políticos que podría haber influido en el resultado de las elecciones presidenciales de 2016. Durante el periodo previo a esas mismas elecciones, una empresa de relaciones públicas con sede en el Reino Unido utilizó una técnica muy sofisticada de identificación de preferencias (*microtargeting*) para analizar cuentas de Facebook, una técnica que también utilizó con éxito durante la campaña del Brexit en el Reino Unido y en la campaña de las elecciones presidenciales en Kenia.

34 Para obtener más información sobre el RGPD, véase <https://digitalguardian.com/blog/what-gdpr-general-data-protection-regulation-understanding-and-complying-gdpr-data-protection>

En la vida de los niños, las redes sociales e internet tienen una gran importancia. Es probable que siga siendo así. Sin embargo, el caso chino que se presenta a continuación es una terrible advertencia sobre el potencial de utilización de internet contra los derechos humanos y contra los valores y las prácticas democráticos.

El gobierno de China, en cooperación con algunas empresas privadas chinas, aplica mecanismos web, principalmente los algoritmos y la recopilación y almacenamiento sofisticados de datos, para crear un sistema de vigilancia moderno y extraordinariamente completo. El programa pretende proporcionar perfiles detallados de cada ciudadano chino gracias a la recopilación de datos de las redes sociales, las compras en línea, la videovigilancia y el uso de algoritmos de reconocimiento facial. La operación masiva de datos dependerá de los órganos de seguridad del partido comunista y del Estado. Según la información pública, el sistema servirá de base para establecer una «puntuación del ciudadano». Ya se utilizaba en 2019 para aprobar o denegar visados para viajar a Europa. Si se le considera «poco fiable», lo cual puede significar hacer publicaciones críticas en internet o expresar posiciones políticas no aprobadas, su puntuación bajará. Aunque realmente no hay ninguna diferencia entre este proceso y las medidas antiguas, el alcance y la eficiencia de internet y otras tecnologías van más allá de lo que incluso Orwell había imaginado en *1984*.³⁵

35 *1984* es una novela distópica del escritor inglés George Orwell publicada en junio de 1949. La novela se sitúa en el año 1984, cuando la mayor parte de la población mundial se ha convertido en víctima de una guerra perpetua, de la omnipresente vigilancia gubernamental y de la propaganda.

Oponerse a la segregación

Un país que educa a sus niños juntos tiene mayores posibilidades de estar en paz consigo mismo que uno que segrega diferentes partes de la población desde una edad temprana.

Mantener a los niños separados, a menos que sea con el fin de prestar una atención particular a los estudiantes con necesidades especiales, crea desigualdad, refuerza, en lugar de superar, las barreras a la cohesión social y plantea problemas para la instauración de la democracia.

Independientemente de las causas de la segregación, los establecimientos educativos separados son intrínsecamente desiguales.

En el sur de Estados Unidos, como en Sudáfrica bajo el *apartheid*, la segregación era legal y no fue abolida hasta después de varias décadas de lucha. En Estados Unidos, la guerra civil que tuvo lugar entre 1861 y 1865 fue seguida por un periodo relativamente breve de escuelas integradas en el sur. Sin embargo, el surgimiento del movimiento de la supremacía blanca resultó una vez más en la segregación de la educación, una práctica confirmada en el fallo del Tribunal Supremo en 1896, según el cual la educación debe ser igual pero puede ser separada.

En 1954, el Tribunal Supremo revocó esa decisión y dictaminó por unanimidad que «los establecimientos educativos separados son intrínsecamente desiguales» (History.com Editors, 2018). En 1957, nueve estudiantes negros fueron admitidos en el instituto de secundaria Central High School de Little Rock, en Arkansas. El gobernador llamó a la guardia nacional para que bloqueara la entrada. El presidente Eisenhower ordenó al ejército estadounidense que acompañara a los estudiantes negros. Entraron en el instituto y fueron a clase a pesar de la multitud de supremacistas blancos que les gritaban consignas racistas.

En Estados Unidos, muchos sindicatos participaron en las manifestaciones por los derechos civiles y proporcionaron a nivel local, estatal y nacional un sólido apoyo a las reivindicaciones del movimiento en favor de los derechos civiles. La central nacional estadounidense, la AFL-CIO, se movilizó e hizo de la adopción de la legislación sobre derechos civiles su principal prioridad en la década de 1960.

La segregación ha regresado a algunos estados de Estados Unidos, pero de forma impuesta por el ejército, sino mediante los vales y la «elección de escuela» (*school choice*).

En los países donde se han establecido programas de «elección de escuela», la segregación ha aumentado. Esta tendencia se aplica especialmente en las escuelas privadas, pero no se limita a ellas. El término «*school choice*» (elección de escuela), utilizado mayormente en Estados Unidos, tiene su origen en el contexto histórico y racista en el que los padres blancos deberían poder optar por no enviar a sus hijos a la escuela con niños negros.

Esta noción se ha convertido en un concepto radical en la organización de la educación pública. En lugar de que la educación sea un sistema regido por procesos democráticos que respondan a la voluntad pública colectiva, los padres eligen como «consumidores» dónde enviar a sus hijos a la escuela. Las escuelas, tanto públicas como privadas, compiten por los estudiantes. Algunas incluso publican anuncios en la televisión y la radio. Aunque se argumenta que la «elección de escuela» ofrece a los niños pobres las mismas oportunidades que a los hijos de los ricos, en realidad, de forma general, los estándares educativos se han deteriorado para los niños de los barrios desfavorecidos.

La Oficina de Responsabilidad del Gobierno de Estados Unidos (GAO) señaló en 2016 que las escuelas *charter* públicas, una estrategia clave para mejorar la educación de los estudiantes de barrios muy pobres, suelen identificar a los estudiantes pobres de grupos minoritarios que asisten a las escuelas públicas más grandes y más diversas para matricularlos en escuelas menos diversas. La GAO concluyó que desde el año escolar 2000-2001 hasta el año escolar 2013-2014, tanto el porcentaje de escuelas públicas desde la educación infantil

hasta la secundaria en situación de pobreza extrema como el porcentaje de estudiantes principalmente afroamericanos o hispanos aumentó significativamente —más del doble—, pasando de 7000 a 15 000 escuelas. El porcentaje de todas las escuelas que presentan un aislamiento racial o socioeconómico pasó de un 9% a un 16%». (Toppo, 2016).

En los países donde se han establecido programas de elección de escuela, la segregación ha aumentado, en particular en los establecimientos privados. Según la publicación de la OCDE «*Equidad y Calidad en la Educación*» (2012), «La elección de escuela puede incrementar las diferencias entre las escuelas en términos de rendimiento y contexto socioeconómico, y en muchos países estas diferencias son significativas» (p. 65).

El antiguo Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa expresó su preocupación por la creciente segregación de las escuelas en un informe basado en varias encuestas realizadas en distintos países. El informe se centra en la segregación relacionada con la condición de migrante o refugiado, la discapacidad y la separación de los gitanos (Centro Europeo de Derechos del Pueblo Gitano, 2018). En otro informe, también sobre la segregación escolar, el Comisionado de Derechos Humanos declara que:

«La segregación en la educación refuerza, reproduce y sostiene las divisiones en la sociedad, mientras que las escuelas integradas permiten reducir esos conflictos. Dado que el ejercicio de la democracia es el arte de reunir a diversos grupos en torno a valores comunes, aprender a ser, trabajar y estudiar juntos a una edad temprana allana el camino hacia una ciudadanía real y activa basada en la comprensión y la tolerancia». (Consejo de Europa, 2017, p. 5)

Los desacuerdos sobre el valor de las escuelas integradas siguen repitiéndose de alguna manera. Por ejemplo, a lo largo del siglo XIX en los Países Bajos, se desató una batalla política sobre la cuestión del monopolio del Estado sobre la educación gratuita. Esta cuestión se oponía a la «libertad educativa» y a la separación de la iglesia y el Estado.³⁶ Los holandeses lo llamaron «*De Schoolstrijd*» (La batalla de las escuelas). Su solución consistió en separar la escuela y el Estado mediante la financiación de todas las escuelas por igual, tanto públicas como privadas, a partir de 1917 (Hooker, 2009).

La libertad educativa se tradujo en un sistema de escuelas públicas segregado y dividido en escuelas públicas gobernadas por las autoridades públicas o en su nombre, y en «escuelas especiales» (*Bijzondere scholen*) gestionadas por grupos que apoyaban determinados métodos pedagógicos o por grupos religiosos de las comunidades católica, protestante y judía.

Este sistema mantuvo a los Países Bajos durante mucho tiempo como un país donde los niños de diferentes religiones podían mantenerse separados.

Hacia finales de los años 1960, las iglesias enfrentadas a grupos de infieles no pudieron evitar que sus escuelas moderasen los aspectos religiosos, abrieran sus puertas a todos los niños y se volvieran casi indistinguibles de las escuelas públicas. Pero nadie pensó en cambiar el sistema de financiación. Como resultado, tras la afluencia de trabajadores de países islámicos, se introdujeron las escuelas islámicas, separando de nuevo a los niños de una determinada religión de todos los demás,

36 La libertad educativa es el derecho de los padres a que sus hijos sean educados de acuerdo con sus opiniones religiosas y de otro tipo, lo cual permite que los grupos puedan educar a sus hijos sin que el Estado lo impida. Se trata de un concepto constitucional (jurídico) que se incluyó en el Convenio Europeo de Derechos Humanos (Protocolo 1, artículo 2), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13) y en varias constituciones nacionales como, por ejemplo, las constituciones de Bélgica y los Países Bajos.

y planteando el reto adicional de conciliar los valores de la sociedad neerlandesa abierta y democrática con los de las comunidades islámicas conservadoras y sus escuelas. Hoy en día, las comunidades locales, incluidas las escuelas locales existentes, se resisten a la creación de escuelas islámicas nuevas, por ejemplo, retrasando así el procedimiento para encontrar una ubicación para establecer una nueva escuela.

Luchar contra la discriminación por motivos de género, religión, etnia, discapacidad, antecedentes sociales y orientación sexual

La discriminación se basa a menudo en el miedo y la intolerancia. Es irracional y saca a relucir lo peor del carácter humano.

Debe abordarse a través del sistema educativo, comenzando cuando las personas todavía son jóvenes pero capaces de comprender que la discriminación no solo es intelectualmente irracional, sino también contraria a los valores de la democracia y la simple justicia.

Raouia Ayachi es una niña marroquí de once años. En el otoño de 2015, el ministro de Educación de Marruecos visitó su escuela de primaria, situada en una pequeña aldea cerca de Casablanca. Cuando entró en el aula, sus ojos se fijaron en Raouia, que era un poco más alta que los otros niños, y el ministro le preguntó: «¿Cuántos años tienes?» «Once, señor», contestó ella. «¿No eres demasiado mayor para seguir en la escuela?», dijo el ministro de Educación. «A tu edad, deberías preocuparte más por encontrar un marido y casarte que por ir a clase», dijo el ministro, que la envió a casa. Raouia, que viene de una familia muy pobre, decidió enfrentarse al ministro de Educación y, con el apoyo de todo el pueblo y del sindicato local de la educación, recuperó su lugar en la clase. Esta vez, fue el ministro a quien se envió a su casa.

Aunque un caso implica violencia verbal y el otro un disparo, el mismo «principio» que afectó a Raouia Ayachi en Marruecos se aplicó a Malala Yousafzai, la niña de Pakistán que sobrevivió de milagro a un ataque de los talibanes el 9 de octubre de 2012, cuando viajaba en un autobús en el distrito de Swat en Khyber Pakhtunkhwa, en el noroeste de Pakistán, donde los talibanes locales habían prohibido a las niñas asistir a la escuela. Querían silenciarla para que no pudiera seguir defendiendo la educación de las niñas. Sus historias hablan de coraje, de empoderamiento y de igualdad. Pero, sobre todo, se trata del derecho a la educación y de la lucha contra la discriminación.

La mayoría de los grupos víctimas de discriminación son minorías, a menudo pequeñas. Aunque ese no es el caso de la discriminación de género. Su condición de minoría y su falta de poder en la sociedad no se basan en cifras, sino en los prejuicios, las convicciones religiosas, los hábitos y las prácticas arraigadas que persisten en la mayoría de los países,

incluso en aquellos donde la legislación y la aplicación de la lucha contra la discriminación por motivos de género basada en la ley son buenas. Por ejemplo, en algunos países dotados de una legislación progresista en materia de género han aparecido cifras alarmantes sobre la violencia contra las mujeres.

La discriminación, independientemente de su forma, es destructiva para la sociedad. Las personas deben responsabilizarse de sus actos y de cómo llevan a cabo su trabajo, pero nunca de su identidad. Las características personales que sirven de excusa para la discriminación deberían ser totalmente irrelevantes, no solo en la educación sino también en la sociedad. Sin embargo, en la mayor parte del mundo, estamos a años luz de ese objetivo.

En muchos países, incluidas las democracias, persiste la discriminación contra las personas por su raza o etnia. El antisemitismo tampoco se ha erradicado. Incluso a pesar de los progresos en el ámbito jurídico, la discriminación y los estereotipos raciales y étnicos persisten. La oposición a los migrantes y los refugiados, que ha sido tan dramática en algunos países, es una mezcla del miedo a lo desconocido y los prejuicios religiosos. La educación puede ser especialmente eficaz en la lucha contra esta discriminación «no oficial».

Algunos grupos suelen ser víctimas de una discriminación extrema, históricamente y a día de hoy, pero reciben menos atención a nivel mundial porque no se da en todos los países.

Los pueblos indígenas han sido víctimas a lo largo de los siglos de lo que ahora se denominan «crímenes de lesa humanidad». No solo buscan la igualdad, sino también preservar su identidad cultural, sus lenguas y su modo de vida.

Otro grupo víctima de una grave discriminación en algunos países, desde el nacimiento y durante generaciones, son las personas de castas inferiores. Las leyes orientadas a

eliminar esa discriminación, aunque importantes, no han logrado proteger a un gran número de personas pertenecientes a las castas inferiores.

También sigue existiendo una discriminación considerable basada en la discapacidad. Si deseamos que las escuelas contribuyan a vencer esta discriminación, una forma de hacerlo es garantizar que se ofrezcan a los niños discapacitados oportunidades de educación iguales y, en la medida de lo posible, integradas.

Pocas formas de discriminación tienen un impacto más profundo y devastador en la vida de una persona que la discriminación basada en la orientación sexual. Y, sin embargo, no existe ninguna forma de discriminación tan arraigada y difícil de combatir como esta. Aunque hay signos positivos de cambio, particularmente en las democracias laicas occidentales, en 2017 las relaciones LGBTI³⁷ eran ilegales en 74 países e incluso estaban sujetas a la pena de muerte en una docena de ellos. Hay países en los que las autoridades educativas reivindican el derecho a negarse a designar o a despedir a los docentes cuya orientación sexual no se considere conforme a sus normas religiosas. En muchas regiones del mundo se prohíbe a los maestros abordar en el aula cuestiones relacionadas con la orientación sexual. Según las autoridades, esto solo alentaría los comportamientos homosexuales. No hace mucho, un ministro de educación polaco declaró que permitir que los profesores hablaran sobre la homosexualidad socavaría la moralidad nacional y erosionaría los fundamentos del Estado polaco.

Las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Organización de los Estados Americanos y la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos han adoptado, desarrollado y reforzado las normas sobre la no discriminación y la igualdad para

37 LGBTI es una abreviatura de «lesbiana, gay, bisexual, transgénero e intersexual».

las personas LGBTI. Los docentes no están solos en su defensa en favor de mejores métodos de enseñanza y planes de estudio que incluyan las normas de derechos humanos más recientes. Es primordial que los estudiantes que lidian con problemas de orientación sexual reciban el apoyo de sus escuelas y sus maestros y que se les ofrezca un entorno seguro y sin acosos.

Para que el personal docente pueda abordar activamente todas las formas de discriminación e involucrar a los alumnos, debe tener acceso a materiales educativos libres de prejuicios y estereotipos. Durante una conferencia internacional celebrada en Ámsterdam en 1984, los sindicatos de la educación europeos y estadounidenses presentaron una «antología» de obras literarias y materiales pedagógicos que ayudarían a «despertar en los estudiantes el respeto hacia los que son diferentes, como base de la educación para el humanismo y la tolerancia en una sociedad pluralista» (Comité Internacional, 1984). Desde entonces se ha elaborado una gran cantidad de material pedagógico para ayudar al personal docente a abordar las cuestiones relativas a los derechos humanos y los valores democráticos. Sin embargo, para inculcar con éxito esos valores también es necesario que los niños aprendan sobre la ausencia de esos valores, sobre los antecedentes de discriminación, represión y exterminio; sobre la brutalidad que forma parte de la historia de la humanidad. El aumento del racismo, el antisemitismo y la xenofobia en algunas democracias occidentales es un motivo adicional para revisar el programa de historia para garantizar que, por ejemplo, la esclavitud, el genocidio y el Holocausto se aborden de forma adecuada.

El racismo y el antisemitismo son, sin duda, las expresiones más antiguas y crueles de odio contra grupos de personas. El antisemitismo se manifestó por primera vez en Europa ya en las masacres de Renania, también conocidas como

las persecuciones de 1096, cuando multitudes de cristianos alemanes perpetraron una serie de asesinatos en masa de judíos. Según el historiador norteamericano David Nirenberg, los acontecimientos de 1096 en Renania «se suelen presentar como el primer ejemplo de antisemitismo que nunca sería olvidado y cuyo clímax fue el Holocausto» (Nirenberg, 2015). Las encuestas realizadas en 2019 muestran un aumento del antisemitismo en Europa. Francia ha señalado un aumento del 74% en los delitos contra los judíos y Alemania ha registrado un aumento del 60% en las agresiones violentas. El co-líder del partido alemán de extrema derecha AfD, Alexander Gauland, describió el Holocausto como «un pequeño excremento de pájaro en más de mil años de exitosa historia alemana» (Henley, 2019). En Estados Unidos, con el movimiento de la supremacía blanca, parece haber regresado un antisemitismo abierto y flagrante. En las manifestaciones de Charlottesville, en Virginia, los días 11 y 12 de agosto de 2017, los jóvenes participantes en la manifestación «Unite the Right» unieron su odio contra los negros y los musulmanes con el antisemitismo. El 27 de agosto de 2018, el ataque antisemita más mortífero de la historia de Estados Unidos tuvo lugar en la sinagoga Tree of Life de Pittsburgh, en Pensilvania. Once personas fueron asesinadas y siete resultaron heridas. El odio contra los negros, los judíos y los musulmanes parece estar relacionado con los mismos grupos extremistas.

La discriminación basada en la religión es tan antigua como la propia religión. Para muchos, las normas religiosas no deberían estar subordinadas al estado de derecho. Los conflictos entre religiones son tan comunes como las luchas dentro de los propios grupos religiosos. Las iglesias católica y protestante y sus numerosos campos y facciones han dividido el mundo cristiano durante siglos. El surgimien-

to de la democracia laica sería la única forma de contener los conflictos religiosos, con algunas excepciones. El islam también está dividido en muchas sectas, ramas y escuelas.³⁸ Los sunitas, los chiitas y sus descendientes tienen diferentes bases geográficas, donde a menudo prevalecen la intolerancia y un régimen autoritario.

La democracia no es una garantía contra la intolerancia religiosa. Lo mejor que puede hacer es impedir el dominio religioso. En Oriente Medio, los extremistas religiosos judíos de los asentamientos de Cisjordania y los extremistas islámicos tienen más en común entre sí que con sus compatriotas o con la democracia tradicional liberal y el estado de derecho.

Después de muchas décadas, los conflictos entre fundamentalistas islámicos e hindúes persisten en la península india. Los budistas atacan a los musulmanes en Myanmar. No faltan ejemplos de ello.

A veces, la discriminación basada en la religión está relacionada con la hostilidad hacia la migración y la llegada de refugiados a los países y con manipuladores políticos irresponsables que avivan el fuego del odio y la intolerancia en lugar de fomentar la paz y el entendimiento. El primer ministro de Hungría, Viktor Orbán, ha sido elegido recientemente (2018) por una victoria aplastante después de haber hecho campaña para preservar la seguridad y la «cultura cristiana» de Hungría. El fundamento del cristianismo está arraigado en el fascismo húngaro y se está utilizando contra los judíos, por ejemplo, en ataques antisemitas apenas velados contra el multimillonario y defensor de la democracia Georg Soros, además de proporcionar una razón de ser religiosa para los ataques contra los migrantes y los refugiados, muchos de ellos musulmanes (Fagan, 2018).

38 <https://informationisbeautiful.net/visualizations/islamic-sects-schools-branches-movements/>

En la vecina Austria, donde en 2018 y 2019 populistas de derecha del FPÖ forman parte del gobierno, Herbert Kickl, entonces ministro del Interior del FPÖ, ha propuesto un toque de queda para los solicitantes de asilo y encarcelar a los refugiados «peligrosos» sin una decisión judicial. Kickl lo llama «Sicherheitshaft», un término muy cargado de sentido, ya que recuerda al «*Schutzhaft*» (custodia protectora), con el que los nazis hacían desaparecer a las personas no deseadas. Cuando se le preguntó si el Tribunal de Justicia Europeo podría detenerlo, Kickl declaró que «la ley debe seguir a la política» y no al revés, mostrando desprecio por el estado de derecho. (Kruk, 2019).

Estos oscuros recuerdos del pasado en sus encarnaciones modernas requieren respuestas en la sociedad en general, pero también en el aula. Educar para la democracia también implica conocer a sus enemigos. Por lo tanto, el personal docente debe estar atento. Sin dejar de ser sensible a las diferentes edades, deben abordar los desastrosos acontecimientos de la humanidad y de la historia nacional y vincularlos a la desigualdad, la discriminación y la tiranía actuales, para que la historia no se repita.

No negar a los niños indocumentados el acceso a la escuela

El derecho a una educación primaria y secundaria gratuita es universal. A ningún niño se le debería negar ese derecho, ni siquiera a los menores indocumentados. Los niños, independientemente de su situación jurídica, deben tener acceso a la escolarización del mismo modo que a los servicios de atención a la salud.

En algunos países se han realizado esfuerzos para excluir a los migrantes indocumentados de los servicios públicos básicos como parte del populismo nacionalista antiinmigrante. Estos esfuerzos por excluir a los niños de la educación debido a su estatuto jurídico no tienen fundamento en las normas internacionales relativas a los derechos humanos ni en el derecho internacional.

«Tras la primera gran afluencia de refugiados en Alemania relacionada con los conflictos en Oriente Medio, visitamos una escuela de Berlín que acogió a un gran número de niños refugiados de Siria. “¿Cuántos estudiantes refugiados tienen?”, le pregunté a la directora. “No tengo ni idea”, contestó algo irritada. “¡No los contamos!”.

Entonces se me ocurrió que esta es quizás una de las características, si no el espíritu mismo de la profesión docente: el deseo de construir la equidad en el aula, en la escuela y, sí, en la sociedad en general».³⁹

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, un sorprendente 51% de los refugiados son menores de 18 años, muchos de ellos indocumentados. Sin acceso a la educación, una parte de toda una generación corre el riesgo de perderse y quedar excluida de la sociedad. No se pueden subestimar las repercusiones para esta generación perdida. Van mucho más allá de la pobreza y la anarquía, hasta la desesperación. Y en muchos casos, se convierten en terreno fértil para la radicalización.

El racismo y la xenofobia están aumentando en muchos países, alimentados por los movimientos populistas. Los niños y jóvenes refugiados e indocumentados son los más vulnerables de todos y son víctimas fáciles de los responsables políticos sin escrúpulos. Se han realizado esfuerzos para excluir a los migrantes indocumentados de los servicios públicos básicos. Sin embargo, esos esfuerzos, incluida la exclusión de los niños de la educación debido a su estatuto jurídico no tienen cabida en las normas internacionales relativas a los derechos humanos ni en el derecho internacional.

39 Observación durante una visita de un docente delegado en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente celebrada en Berlín los días 3 y 4 de marzo de 2016.

Un caso muy famoso se remonta a hace muchos años, cuando esas normas se tomaban más en serio en Estados Unidos. En 1975, la legislatura estatal de Texas adoptó una ley orientada a retener fondos públicos para la educación de los estudiantes que no habían sido admitidos legalmente en Estados Unidos. Esto permitía que los distritos escolares locales los excluyeran. En el caso Plyler contra Doe (1982), el Tribunal Supremo de Estados Unidos determinó, en una decisión 5-4, que la ley violaba la Constitución de Estados Unidos. El Tribunal dictaminó que la ley de Texas estaba «dirigida contra los niños e imponía su carga discriminatoria sobre la base de una característica legal sobre la cual los niños pueden ejercer poco control» (Justia, s.f.), a saber, el hecho de que sus padres los han introducido ilegalmente en Estados Unidos. La mayoría del Tribunal se negó a aceptar que la discriminación basada en este principio serviría a cualquier interés importante del estado y anuló la ley de Texas. En la misma decisión, también dictaminó que era inconstitucional cobrar una cuota de mil dólares por año a los estudiantes indocumentados.

Por regla general, el derecho a la educación está legalmente previsto para los niños indocumentados en Europa, de conformidad con las normas internacionales y europeas. Algunos países tienen disposiciones legales específicas a tal efecto. Estas disposiciones también se aplican en gran parte del mundo.

Sin embargo, en la práctica, muchos niños indocumentados, que a menudo viven en la sombra, no reciben el mismo trato que los demás. Esto puede deberse a que los requisitos relativos a los documentos de identidad desalientan la inscripción en las escuelas. También puede deberse al temor de que la asistencia a la escuela permita a las autoridades localizar a

las familias indocumentadas y expulsarlas. En algunos casos, no hay posibilidades de residencia permanente o estable, lo cual también está vinculado a la escolarización.

Como reconoció el Consejo de Europa, «los niños migrantes indocumentados son tres veces más vulnerables, como migrantes, como personas en situación irregular y como niños. Las leyes tienden a abordar su situación desde el punto de vista de la migración y el estatuto, sin tener en cuenta que son niños» (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2011).

Por ejemplo, la legislación del Reino Unido sobre los niños indocumentados y el derecho a la educación en los niveles de primaria y secundaria se ajusta a las normas internacionales y europeas. Sin embargo, los problemas relacionados con el ejercicio efectivo de los derechos de los niños indocumentados en el Reino Unido se describen con detalle en un informe de 2013 del *Coram Children's Legal Centre* (2013) titulado «*Growing up in a hostile environment*» (Crecer en un entorno hostil). Este informe muestra que, por muchas razones, un número considerable de niños indocumentados no pueden ejercer su derecho a la educación.

Pero la situación puede ser aún peor. Australia intercepta a todos los solicitantes de asilo y los refugiados que intentan llegar a sus costas en barco. El país insiste en que nunca podrán reasentarse en Australia. A lo largo de los años, muchas personas, incluidos niños, han acabado en centros de procesamiento privados en la pequeña nación insular de Nauru y en la isla de Manus, en Papúa Nueva Guinea. La *BBC* informó en septiembre de 2018 que los niños detenidos en Nauru «han renunciado a la vida» (Harrison, 2018). A continuación, el artículo indicaba que, según el *Australian Asylum Seeker Resource Centre* (Centro Australiano de Recursos para Solicitantes de Asilo), al menos 30 niños sufrían el síndrome

de resignación, una enfermedad psiquiátrica rara en la que las personas que la padecen reaccionan a un trauma severo renunciando a la vida. Además, 15 niños habían intentado suicidarse en varias ocasiones o se autolesionaban regularmente. Durante muchos años, varios grupos de defensa de los derechos humanos australianos, organizaciones médicas y jurídicas y el Sindicato Australiano de la Educación, han condenado a las autoridades públicas por su dura e inhumana política, indigna de una nación democrática, orientada a disuadir, detener y deportar a los solicitantes de asilo en violación del derecho internacional. Finalmente, el gobierno australiano cedió y decidió que se sacaran a todos los niños de la isla. En febrero de 2019, se envió el último grupo a Estados Unidos para establecerse allí. Desde 2013, más de 3000 refugiados y solicitantes de asilo han sido detenidos en Nauru y la isla de Manus. Todavía quedan alrededor de 1000 en las islas (Harrison, 2018).

Pero hay países, Líbano y Jordania, que, a pesar de su pequeño tamaño, han hecho esfuerzos extraordinarios para acoger a los niños refugiados, dando ejemplo a países ricos como Australia. El Líbano, con una población de 4,5 millones de habitantes, ha acogido a más de 450 000 niños sirios. A pesar de la fragilidad de la infraestructura y la falta de financiación, el país y sus docentes están haciendo todo lo posible para que al menos 150 000 niños y niñas tengan un sitio en el aula. Los docentes han acordado trabajar «turnos dobles». En Jordania, un país sin muchos medios, la mayoría de los refugiados se alojan en campamentos gigantescos. También hace todo lo posible para escolarizar a los niños, a pesar de la gran carga que ello conlleva para su presupuesto educativo.

Promover la igualdad de género, la diversidad y la inclusión

La igualdad de género, la diversidad y la inclusión empiezan en las escuelas y en las aulas. Hacer realidad estos valores impulsará el desarrollo democrático «Igualdad de género» significa, según UNICEF, «que mujeres y hombres, niñas y niños, gocen de los mismos derechos, recursos, oportunidades y protecciones. No requiere que niñas y niños, hombres y mujeres, sean iguales, ni que se les trate exactamente igual».

La «diversidad» consiste en tener en cuenta las diferencias entre las personas y los grupos de personas y valorar de manera positiva estas diferencias, mientras que la «inclusión» consiste en garantizar que todo el mundo, independientemente de su género, raza o procedencia, pueda y tenga la oportunidad de participar. Si la igualdad es el objetivo final, la equidad, que se define como la calidad de ser justo e imparcial, es el medio para alcanzarla.

Aunque en muchos países se han hecho grandes progresos con miras a lograr un acceso igualitario a los recursos y las oportunidades, todavía existen muchos lugares donde la ignorancia, los prejuicios o la indiferencia impiden que las niñas y las minorías reciban un trato justo e imparcial.

Los sistemas educativos públicos, cuando están financiados de manera adecuada, son el instrumento social más eficaz para eliminar las barreras a la igualdad, la diversidad y la inclusión, donde los educadores profesionales pueden crear un entorno de aprendizaje que permita alcanzar estos mismos valores en el aula.

«La mezcla en la escuela de jóvenes de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un entorno nuevo y más amplio»⁴⁰

Respetar la diversidad significa que en ocasiones se debe demostrar creatividad para encontrar maneras de establecer lazos con los estudiantes. Esto no solo requiere respeto, sino también comprender las diferencias culturales y de otros tipos. Adaptarse a aulas diversas solo es posible cuando los docentes disponen de una autonomía profesional en cuanto a los métodos de enseñanza y pueden influir en los planes de estudio y los materiales pedagógicos. La enseñanza como una función mecánica determinada de manera central, desde arriba, no funcionará.

La diversidad es exactamente lo contrario de la segregación y si pretendemos alcanzar la democracia es necesario promoverla.

El hecho de que los niños y las niñas aprendan juntos en clase ya es diversidad en un nivel básico. Sin embargo, matricular a las niñas en la escuela no garantiza que tengan el mismo derecho a la educación que los niños. Lograr la igualdad de derechos también significa abordar cuestiones que van más allá de la escuela, por ejemplo, cuando se elige a los niños en lugar de a las niñas para que vayan a la escuela cuando los recursos familiares son escasos.

La igualdad de género requiere algo más que la abolición de la segregación y la discriminación. La Alianza Mundial por la Educación (GPE), el fondo que ayuda a los países con ingresos bajos a financiar sus sistemas educativos, apoya «estrategias sensibles a las cuestiones de género para la educación de las niñas». Las políticas y las prácticas susceptibles de influir de manera positiva en la escolarización y el éxito de las niñas en la escuela

40 Hace más de un siglo, mucho antes del uso habitual de la palabra «diversidad», el educador y filósofo John Dewey ya había utilizado este argumento en su obra *«Democracia y Educación»* (1916)

incluyen medidas muy básicas para prevenir la violencia de género en la escuela, la provisión de instalaciones sanitarias no mixtas y la eliminación de los prejuicios sexistas en los libros de texto (GPE, 2017). Las escuelas pueden marcar una diferencia importante y crear oportunidades para las niñas. Entre otras cosas, los estudios y el cambio de actitud pueden ayudar a abrir las profesiones tradicionalmente dominadas por los hombres.

Obviamente, la diversidad significa mucho más que tener niñas y niños juntos en la misma aula. Hablamos de verdadera diversidad cuando estos niños y niñas pertenecen a etnias, religiones y orígenes sociales diferentes, y cuando sus maestros también reflejan la diversidad de la comunidad en la que funciona la escuela. La política de contratación docente determina la composición de la profesión durante muchos años. Es posible que los cambios en la composición de la población escolar no se reflejen inmediatamente en la plantilla de la escuela pero, con el tiempo, la contratación selectiva de maestros de grupos subrepresentados puede garantizar que haya un mayor número de docentes de grupos que tradicionalmente han sido víctimas de discriminación.

Con la migración masiva de personas de las zonas de conflicto en los últimos años, la educación de los niños migrantes y refugiados se ha convertido en objeto de acalorados debates en los países de acogida y de tránsito. Aunque el derecho de estos niños a la educación es indiscutible, las opiniones sobre dónde y cómo debe ejercerse ese derecho varían. En principio, estos niños deberían encontrar un lugar en el sistema escolar nacional de su nuevo país. Tener una mezcla de estudiantes y docentes, tanto migrantes como no migrantes, puede acelerar la integración de los niños migrantes en su nuevo país de residencia. Sin embargo, también puede haber

buenas razones para mantenerlos, durante un período limitado, en clases separadas para que puedan aprender el idioma y familiarizarse con los valores de la sociedad de acogida.

Pero el objetivo, que va más allá de la lucha contra la discriminación y el reconocimiento del valor de la diversidad, debe ser la inclusión. Se trata de velar por que todo el mundo tenga las mismas oportunidades, sin excepciones. La diversidad y la inclusión en la educación impulsarán a las sociedades hacia una mayor igualdad y fortalecerán la democracia.

Proteger el derecho a aprender en la propia lengua materna

La lengua, la cultura y la etnia se encuentran profundamente vinculadas. También se vinculan con la desigualdad, la discriminación y el conflicto. Las fuerzas antidemocráticas a menudo atacan a las minorías lingüísticas.

En 2007, la Organización de las Naciones Unidas exhortó a los Estados miembros a «promover la preservación y protección de todos los idiomas que emplean los pueblos del mundo». Ignorar ese llamamiento y negar a los pueblos indígenas los derechos de enseñar y aprender en su propia lengua es una forma de opresión impropia de las sociedades democráticas.

Además, los niños cuya lengua materna no es la lengua de instrucción en la escuela tienen más probabilidades de abandonar la escuela o de fracasar en los primeros años de estudios. Las investigaciones han demostrado que el idioma materno de los niños es la lengua óptima para la alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la escuela primaria. Sin embargo, aprender y dominar la lengua oficial de una nación, ya sea como lengua principal o secundaria, debería ser siempre un objetivo obligatorio que debe alcanzarse tras la finalización de la trayectoria escolar.

«Mi madre era cubana y no nos enseñó a hablar español... Un día le pregunté: “Mamá, ¿por qué no me enseñaste a hablar español? Me da pena porque ahora soy mayor y mi cerebro no puede absorber el idioma tan fácilmente”. Lo dije en broma, pero la miré y estaba llorando. Y me dijo: “No entendía... pensaba que tenía que protegerte. Cuando me mudé aquí, tenía 24 o 25 años, y si encontraba a alguien que hablaba español, me sentía tan feliz, y entonces miraba a mi alrededor y veía a la gente mirando. Parecían enfadados... Así que decidí no enseñarte, y también decidí dejar de hablar en español”. Vi en sus ojos que estaba herida, eran lágrimas de vergüenza y pérdida... También empecé a pensar en lo que perdí como la segunda generación. Mis hijos tampoco hablan español». ⁴¹

Muchas veces se ejerce presión social sobre las personas para que abandonen su lengua materna, incluso cuando no existe presión por parte del gobierno. Aparentemente, la gente cree que los recién llegados deben rechazar su lengua y cultura para integrarse. Esta posición refleja una visión limitada de lo que es una cultura. De hecho, la mayoría de las características nacionales se forman a partir de combinaciones de grupos diferentes. Privar a los niños de los beneficios de su patrimonio familiar limita, no amplía, sus oportunidades de tener confianza en sí mismos, autoestima y una vida estable y feliz.

Existen varias normas internacionales que exigen que los gobiernos tomen medidas apropiadas, siempre que sea posible, para que la educación esté disponible en la lengua materna

41 Lily Eskelsen-García, presidenta de la Asociación Nacional de Educación en el momento en que se escribe este libro, relata una experiencia personal sobre la presión social a hablar inglés cuando creció en Estados Unidos.

de cada uno.⁴² La Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) estipula específicamente que se debe disponer de suficientes docentes cualificados para enseñar en las lenguas maternas.

La negativa de las autoridades públicas a impartir una educación en la lengua materna es un problema muy antiguo y persistente. A menudo está vinculado a violaciones de otros derechos y a peligros como la discriminación, la intolerancia e incluso —como ocurrió en Kosovo de 1991 a 1999— la limpieza étnica y la guerra.

En 1991, cuando el Estado yugoslavo empezó a desintegrarse, el gobierno serbio, dirigido por Slobodan Milošević, decidió que la lengua albanesa dejaría de ser la lengua de enseñanza en los establecimientos de secundaria y las universidades de la provincia autónoma de serbia, Kosovo. Kosovo está habitado principalmente por personas de origen albanés. En un aparente esfuerzo por silenciar las voces irredentistas que abogaban por la independencia de Kosovo, la historia y la cultura albanesas se eliminaron en gran medida del plan de estudios y se exigió a todos los educadores que enseñaran en serbio. Los educadores que se opusieron a las nuevas reglas fueron expulsados por la fuerza de las escuelas y los campus. Otros sectores, como los medios de comunicación y la sanidad, también fueron «serbianizados».

Como respuesta, los albanokosovares, apoyados por las comunidades albanesas en el extranjero, establecieron sus propias

42 Estos instrumentos internacionales incluyen la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) y el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989), la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención de las Naciones Unidas sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990).

estructuras paralelas, incluido un sistema escolar paralelo. Se instalaron escuelas clandestinas en hogares privados, restaurantes y garajes, donde los educadores seguían enseñando a los niños en su lengua materna. No recibieron ningún salario durante dos años. Aunque las fuerzas policiales serbias irrumpían en las escuelas ilegales siempre que podían, a veces acosando a los docentes delante de sus alumnos, las autoridades nunca lograron acabar con la resistencia de los educadores y de los padres.

En la primavera de 1993, varios representantes de la Internacional de la Educación y del sindicato de docentes kosovar SBASHK se reunieron con el gobierno serbio en Belgrado para protestar contra la decisión de prohibir a los educadores enseñar en la lengua materna de sus alumnos. Además, también exigieron que las autoridades dejaran inmediatamente de detener y torturar a los docentes, de lo cual se presentaron pruebas durante la reunión a tres miembros del gabinete de Milošević. Pero estos funcionarios —el ministro de Educación, el ministro de Empleo y el ministro de Derechos Humanos— negaron rotundamente cualquier delito.

La represión continuó y la resistencia se intensificó, lo cual condujo a la guerra de Kosovo en febrero de 1998. Durante esta guerra, librada por las fuerzas de la República Federal de Yugoslavia y el Ejército de Liberación de Kosovo (ELK), alrededor de 1,4 millones de personas huyeron a las vecinas Albania y Macedonia. En marzo de 1999, la OTAN intervino para impedir que los albanokosovares fueran masacrados por las fuerzas yugoslavas y serbias. La guerra, en la que murieron más de 13 000 personas, terminó el 11 de junio de 1999 con el acuerdo de las fuerzas yugoslavas y serbias de retirarse de Kosovo para dar

paso a la presencia internacional. El derecho de los jóvenes de Kosovo a aprender en su lengua materna volvió a establecerse.⁴³

Las diferencias lingüísticas han provocado disputas y siguen siendo fuente de conflictos en muchos países. Por ejemplo, las autoridades turcas siempre han negado el derecho de la minoría kurda a aprender en su lengua materna. El sindicato de docentes turco *Egitim-Sen*, que defiende este derecho, ha sido objeto de represión por parte de las autoridades turcas durante décadas. Al mismo tiempo, el presidente turco Erdogan ha reivindicado este derecho para las minorías turcas en otros países, incluidas algunas democracias occidentales.

En todo el mundo, las diferencias lingüísticas también significan diferencias culturales y étnicas. A menudo, las controversias se han centrado en los derechos de los pueblos indígenas, que se han convertido en minorías en sus países de origen. El hecho de que la educación no se imparta en las lenguas indígenas y de que no haya suficientes docentes cualificados forma parte de un problema mayor de supresión de las costumbres y las tradiciones indígenas.

Un último reto sobre la preservación de las lenguas minoritarias está relacionado con la globalización. La comunicación en internet se ha vuelto muy importante en la mayor parte del mundo. La lengua inglesa ocupa hoy una posición aún más dominante que en el pasado. Esto puede considerarse un avance positivo, ya que une a las personas más allá de las fronteras. Sin embargo, a medida que la comunidad mundial se desarrolla y se integra, es importante no perder la riqueza de las otras lenguas y culturas.

43 La información sobre la lucha por el derecho a enseñar y aprender en albanés en Kosovo ha sido proporcionada por Mejreme Shema, presidenta del Sindicato de Docentes de Kosovo, Sindikata e Bashkuar e Arsimit Shkencës dhe Kulturës (SBASHK) durante la guerra de Kosovo.

Hacer valer sus derechos

Proteger nuestros sistemas democráticos significa decir lo que se piensa, comprometerse y hacer valer sus derechos y los de sus compañeros y estudiantes.

El medio más eficaz y sostenible para mejorar el futuro de nuestros estudiantes, la profesión y nuestras comunidades sigue siendo la acción colectiva a través de unos sindicatos democráticos e independientes.

¿Por qué la primavera árabe tuvo éxito en Túnez pero fracasó en Egipto? Hubo una explosión de información disponible en ambos países, la gente salió a las calles y las redes sociales se dispararon, pero en Egipto se produjeron pocos cambios significativos. ¿Por qué no pasó eso en Túnez? Había factores históricos, entre ellos que la dictadura en Túnez había educado a su pueblo, que el país tenía leyes relativamente progresistas sobre los derechos de la mujer y era más laico que sus vecinos.

La principal diferencia fue que en Túnez los trabajadores tenían una organización sindical legítima y representativa, la UGTT.⁴⁴ Durante todos los años de represión, que incluyeron ataques más o menos graves contra la dirección de la UGTT, se mantuvo la democracia sindical interna. Puede que los miembros no conocieran una democracia política, pero vivían la democracia en sus sindicatos. La UGTT era un actor en la economía, respetado por los empleadores, dotado de una base suficiente y suficiente poder como para que incluso los autócratas tuvieran que negociar con ellos.

Cuando la gente salió a las calles de Túnez durante la primavera árabe, región por región, se dirigieron a las estructuras regionales de la UGTT. Su lucha fue adoptada por las regiones, que le proporcionaron estructuras y legitimidad democrática. Cuando el combate se trasladó a Túnez, la sede nacional de la UGTT estaba preparada para tomar la iniciativa, pero no fue necesario. Todo había terminado.

Más tarde, cuando los fundamentalistas islámicos pusieron en peligro la libertad, la UGTT ayudó a salvar la democracia porque era una gran organización democrática que representaba a los trabajadores de todos los sectores y todas las regiones. Junto con sus socios, fue reconocida con el Premio Nobel de la Paz en 2015.

44 *Union Générale Tunisienne du Travail*

Hay muchas historias de docentes valientes que defienden sus derechos y la democracia. Algunos han pagado un precio muy alto por expresar sus opiniones, por establecer organizaciones independientes y por movilizar a sus compañeros. De Túnez a Egipto pasando por Argelia, Yibuti, Iraq, Yemen y Bahrein en la época de la primavera árabe. De Camboya a Indonesia, pasando por los países del «STAN», Turquía, los Balcanes, Chile, Brasil, Venezuela, Sudáfrica, Zimbabwe, Sudán, Djibouti y Etiopía, etc. Es una lista muy larga de países y lugares donde los docentes, a pesar de la represión, han defendido un futuro democrático para sus naciones.

El desafío sindical a la represión es diferente al de otros miembros de la sociedad civil. Por ejemplo, el gobierno de Irán entiende que los sindicatos libres son una amenaza para el régimen autoritario. Cuando los docentes, los conductores de autobuses, los periodistas y los trabajadores de la alimentación formaron sindicatos independientes, sus dirigentes corrían el riesgo de ser detenidos, acosados, ser víctimas de violencia y encarcelados. Durante más de una década, los dirigentes de las organizaciones de docentes clandestinas fueron detenidos, torturados y encarcelados. Algunos incluso fueron sentenciados a muerte. La represión de la élite religiosa y militar iraní contra los dirigentes sindicales demuestra que entienden la importancia de los sindicatos legítimos, el atractivo de la democracia y el poder de la sociedad organizada. Cinco nombres que no hay que olvidar, de los registros de la Internacional de la Educación son:

Farzad Kamangar, uno de los fundadores de la organización de docentes iraníes, fue acusado de poner en peligro la seguridad nacional y condenado a muerte tras un juicio de menos de cinco minutos. Fue ejecutado el 9 de mayo de 2010.

Abdolreza Ghanbari, activista docente, detenido el 4 de enero de 2010 por pertenecer supuestamente a un grupo armado de la oposición, condenado a muerte por primera vez en 2012 tras un juicio injusto, y luego, en junio de 2013, condenado a quince años de prisión, pero puesto en libertad en marzo de 2016 tras una campaña de solidaridad mundial.

Mahmoud Beheshti Langroudi, activista docente, detenido el 24 de abril de 2010, torturado, privado de atención médica urgente y condenado a seis años de prisión el 22 de febrero de 2016.

Mohammad Habibi, activista docente, condenado a diez años y medio de prisión el 4 de agosto de 2018. La sentencia también incluía la prohibición de participar en actividades sociales y políticas durante dos años, la prohibición de viajar y 74 latigazos.

Mokhtar Asadi, activista docente, detenido durante sesenta y seis días en 2010, y de nuevo entre septiembre de 2017 y julio de 2018 por hacer «propaganda contra el Estado». Detenido de nuevo el 14 de febrero de 2019 en Sanandaj, horas después de haber participado en una manifestación pacífica de docentes, puesto en libertad bajo fianza en marzo de 2019 y en espera de juicio.

Los sindicatos, como organizaciones representativas, suelen ser el blanco privilegiado de los ataques de los regímenes dictatoriales. Pero, a veces, los gobiernos democráticos también debilitan deliberadamente a las organizaciones sindicales, socavando así las instituciones vitales para la democracia.

Movilizarse no solo es defender sus derechos como profesional y sindicalista, sino también abordar las debilidades de la democracia que la ponen en peligro. Puede ser arriesgado e ingrato. Un ejemplo es la lucha contra el flagelo de la corrupción. La corrupción no solo viola los principios fun-

damentales de la gobernanza democrática y la transparencia fundamental, sino que crea un cinismo comprensible para el público y puede conseguir que el público esté dispuesto a sacrificar la democracia.

La corrupción no solo toma la forma de un robo absoluto. En muchos países, los fondos necesarios para financiar campañas y presionar a los funcionarios electos han permitido comprar el acceso y, en ocasiones, las decisiones de estos últimos. Se trata de una forma de robo de democracia. La influencia del dinero privado en la política, por ejemplo, compromete seriamente la democracia en Estados Unidos.

En Filipinas y Venezuela, la gente estaba dispuesta a elegir hombres poderosos debido a la corrupción. El daño causado a los sindicatos, a la prensa libre y a otras instituciones democráticas es enorme, pero es difícil oponerse a las prácticas antidemocráticas sin parecer apologistas de la corrupción. En Brasil, las falsas acusaciones de corrupción contra el antiguo presidente y dirigente sindical, Lula, han ayudado a catapultar al poder al partido de derechas corrupto, lo que, a su vez, ha llevado a la elección del populista nacionalista Jair Bolsonaro como presidente, una seria amenaza para la educación y los sindicatos. La corrupción también es habitual en muchos países de Asia y África. La defensa de la democracia también requiere encontrar formas de defenderla, especialmente luchando contra el desvío y el uso indebido de los fondos públicos.

Los gobiernos que han minado constantemente los derechos y las instituciones democráticas, como los de Hungría y Polonia, fueron elegidos libremente. Las políticas posteriores a la Guerra Fría en Europa Central y Oriental y en la antigua Unión Soviética, orientadas a una rápida transición hacia las economías de mercado, a menudo no han logrado establecer las instituciones necesarias para protegerse de la corrupción y de la gobernanza arbitraria. Adoptaron economías de mercado

sin la infraestructura reguladora necesaria para que funcionaran adecuadamente o para proteger a los consumidores, los trabajadores o el medio ambiente. En algunos países, como Bulgaria y Rumanía, los partidos políticos hicieron campaña contra la corrupción, ganaron y se volvieron corruptos. El ciclo sigue repitiéndose.

Los países ricos en combustibles minerales o fósiles son particularmente vulnerables. La «asociación» entre lo público y lo privado puede ser costosa y peligrosa. De hecho, la liberalización de la economía mundial, acomodada y facilitada por los gobiernos nacionales, está trasladando el equilibrio de poder a corporaciones no elegidas y socavando la soberanía nacional y la democracia.

La falta de transparencia en el gobierno también perjudica gravemente a la democracia, ya que no solo mantiene en secreto los abusos y evita la rendición de cuentas por parte del gobierno, sino que también socava la confianza en el gobierno. Transparency International⁴⁵ lleva muchas décadas documentando estos abusos.

La transparencia es un ingrediente importante de la democracia, incluso más allá del uso indebido o posible uso indebido del dinero público. También implica reuniones públicas abiertas, audiencias y otras consultas en lugar de que unos pocos discutan y tomen decisiones en secreto. Como dijo el filósofo, jurista y reformador social inglés del siglo XVIII, Jeremy Bentham: «El secretismo, al ser un instrumento de conspiración, nunca debe ser el sistema de un gobierno usual». Transparencia significa que cualquier política, nacional o internacional, que afecte al público es asunto del público. Los atajos hacia los procedimientos tradicionales de transparencia, como la publicación de documentos en sitios web

45 Véase Transparency International – La Coalición Mundial contra la Corrupción: <https://www.transparency.org/>

y la fijación de un plazo para las reacciones del público por correo electrónico, no pueden sustituir al diálogo social, las consultas adecuadas y el debate público.

La falta de transparencia en los procedimientos públicos se suele relacionar con la complicidad de los funcionarios del gobierno con los vendedores u otras partes privadas.

El gobierno de Liberia confió tanto su sistema escolar público a una empresa privada internacional, la Bridge International Academies, que se convirtió en un escándalo en materia de gobernanza. También provocó experiencias angustiosas para los estudiantes y los padres. Los estudiantes fueron expulsados de la escuela debido a los límites de matriculación y el 74% de los docentes perdieron puestos en las escuelas gestionadas por esa empresa. A lo largo de todo el proceso, el gobierno de Liberia se negó a publicar ni un solo memorando de entendimiento con los proveedores elegidos en el marco de los acuerdos de privatización / externalización de las escuelas. También se negó a permitir que los investigadores independientes tuvieran acceso a las escuelas. En otras palabras, la falta de transparencia condujo directamente a otras prácticas antidemocráticas (Tyler, 2017, p. 24; Internacional de la Educación, 2017).

La transparencia es un sistema de vida importante para la democracia y para la educación en una democracia. Es una obligación ética indispensable para los gobiernos, y afecta a todos los aspectos que tocan.

Defender y ampliar sus derechos de negociación colectiva

La negociación colectiva es un derecho fundamental para la democracia y para garantizar que las sociedades, y no solo las elecciones, sean democráticas. La negociación colectiva en la educación está estrechamente relacionada con la calidad de la educación. Hacer que la negociación colectiva sea ilegal o restringir su alcance limita la democracia.

En algunos países, los sindicatos de la educación, que son los guardianes y los representantes de la profesión docente, ya no se consideran interlocutores privilegiados en los debates de política educativa. En algunas situaciones, los «expertos» elegidos a dedo sustituyen a los representantes electos de los educadores, lo que hace que sea mucho menos probable que la experiencia de los educadores contribuya a la reforma de la educación.

Un docente malasio expresa una opinión compartida por la mayoría de los docentes: «Los maestros que poseen una amplia experiencia deberían tener la oportunidad de compartir sus puntos de vista sobre las fortalezas y las debilidades del sistema actual antes de (que los gobiernos comiencen a) planificar cambios» (Internacional de la Educación, 2015, p. 32).

¿No es extraño que a menudo sea necesario persuadir a las autoridades públicas para que consulten a la profesión docente y a sus organizaciones sobre cuestiones relativas a la reforma educativa? No solo es extraño, también es antidemocrático.

El derecho de los trabajadores a formar sindicatos y a participar en las negociaciones colectivas es uno de los derechos humanos fundamentales reconocidos a nivel mundial.⁴⁶ Estos derechos están directamente relacionados con la democracia porque mejoran el proceso democrático a través de una mayor participación de las personas afectadas por las decisiones. Al igual que el derecho a la educación, los derechos sindicales son derechos habilitantes que permiten el ejercicio de otros derechos.

Hay muchos países en los que se niegan estos derechos. En el sector público, incluida la educación, es habitual prohibir las huelgas y limitar el alcance de las negociaciones.

Los derechos de los trabajadores no se amplían mediante un proceso continuo e irreversible. También se topan con obstáculos, y no solo en los países no democráticos. En Estados Unidos, por ejemplo, a lo largo de los últimos años, los derechos sindicales de los docentes han sido objeto de ataques sin precedentes. El reconocimiento de los derechos de los tra-

46 Los derechos sindicales están incluidos en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966) y en los Convenios 87 (1948) y 98 (1949) de la OIT. El Convenio 151 (1978) de la OIT trata las cuestiones específicas relacionadas con el sector público. La Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997) abarcan las normas relativas a la profesión docente.

bajadores y trabajadoras de la educación es responsabilidad de cada Estado. En las décadas de 1970 y 1980 se hicieron grandes progresos, hasta el punto de que en la mayoría de los estados se aceptaron los derechos de sindicación y negociación.

Sin embargo, en los últimos años, en varios estados, los derechos de los trabajadores de la educación se han visto reducidos o suprimidos. En parte, se trata de una represalia contra el ejercicio efectivo por parte de los sindicatos de su derecho a participar en el proceso político.

En Wisconsin, los derechos de negociación colectiva de la mayoría de los funcionarios, incluidos los docentes, fueron suprimidos en 2011. En Tennessee, la negociación colectiva del personal docente ha sido sustituida por «conferencias colaborativas» (Wintour, 2013).

Algunos estados han reducido el alcance de las negociaciones para el personal docente y, como consecuencia, han retirado muchas cuestiones educativas y profesionales de la mesa de negociaciones. Los límites del alcance de la negociación incluyen la colocación de los docentes, los procedimientos disciplinarios y de despido, la evaluación de los maestros y las horas de trabajo y las jornadas de trabajo. El alcance de las negociaciones también se ha limitado en muchos otros países. Muchas de las cuestiones que se han retirado de la mesa de negociaciones incluían las condiciones de trabajo y problemas en la profesión.

La negociación no solo es un derecho y un método para fomentar resultados acertados y con criterio. Además, también contribuye a preservar la dignidad de la profesión y de los educadores. La negociación es un proceso de respeto y de reconocimiento mutuo. Preservar la profesión requiere defenderla, lo cual también implica ser capaz de atraer y retener a personas con talento para la enseñanza. Los ataques a los

profesionales de la enseñanza o a sus organizaciones suelen enfriar el interés por ejercer la docencia.

A diferencia de la negociación colectiva, el diálogo social no es un derecho humano reconocido internacionalmente. Sin embargo, puede ser muy útil como medio para involucrar a los sindicatos en un diálogo con los empleadores más allá de lo que está sobre la mesa de negociación. Se trata de una práctica habitual en Europa y reconocida por la Unión Europea (UE), pero el término rara vez se utiliza en otras partes del mundo. El diálogo social entre los sindicatos de la educación y los gobiernos, incluidos los procesos destinados a abordar los problemas profesionales de los docentes, se está debilitando en muchos países, tal como revelan las encuestas del Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE, 2016).

A pesar de que la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) establece que los Estados Miembros deben permitir que los sindicatos de docentes participen en la elaboración de las políticas educativas y relativas al personal docente, en algunos lugares se ha convertido en una práctica común que los gobiernos no inviten a los sindicatos representativos a las consultas sobre estas cuestiones, sino que designen a sus propios «representantes» del personal docente. Esto también ocurre a veces en las Naciones Unidas, donde los grupos pueden estar «representados» por decisiones de arriba y no de abajo, o porque el representante designado «habla bien y tiene buena presencia». Además, hay organizaciones de la sociedad civil inventadas que en realidad son grupos de fachada corporativos. Principalmente, se trata de las organizaciones no gubernamentales (ONG) que son mercenarios para empresas o gobiernos. Junto con los expertos de las numerosas empresas con fines de lucro interesadas en el sector educativo, estas organizaciones contribuyen a una

cacofonía de voces que oscurece la voz representativa de los profesionales que hacen de la educación una realidad cada día. Hay muchas ONG y redes útiles y serias que realizan un trabajo muy valioso, pero no deben confundirse con los organismos representativos y pueden formar parte de la «sociedad civil», pero no siempre es así.

Al parecer, algunos gobiernos se muestran reacios a aceptar que las organizaciones de docentes no solo son medios para negociar los salarios y las condiciones de trabajo, sino que también representan la experiencia profesional que se necesita para elaborar una política educativa sólida y responsable. Las organizaciones de docentes constituyen —a menudo más que los ministerios de Educación— la memoria institucional del país sobre la profesión y la educación. Además, los problemas relativos a la calidad de la educación no pueden resolverse sin dar una respuesta a las condiciones de trabajo de los docentes: son las dos caras de la misma moneda.

En Gabón y la República Democrática del Congo, los sindicatos fueron expulsados de los comités consultivos gubernamentales en el momento en que comenzaron a cuestionar la gestión de los fondos para la educación (Informe de EPT 2015). En Dinamarca, varios profesores fueron expulsados de sus propias escuelas en 2016 por negarse a aceptar que las cuestiones relativas al tiempo de trabajo fueran decididas exclusivamente por la dirección sin ningún tipo de negociación con su sindicato. Anders Bondo Christensen, presidente del sindicato danés de la educación DLF⁴⁷, ha declarado que su sindicato fue marginado a pesar de las conclusiones del Comité de Libertad Sindical de la OIT, que apoyó la posición de DLF. En 2018, se llegó a un acuerdo para establecer una comisión encargada de examinar las condiciones de trabajo

de los docentes, lo que, según Christensen, podría conducir al restablecimiento de la negociación colectiva libre en Dinamarca. Este optimismo no existe en Argentina, donde en 2015 se interrumpieron todas las negociaciones a nivel nacional. El gobierno insistió en que, a partir del 1 de enero de 2016, las negociaciones se llevarían a cabo a nivel provincial. Los docentes, temiendo que esto llevara a que las provincias redujeran el salario mínimo de los maestros, se opusieron a estos planes. Sonia Alesso, Secretaria General del mayor sindicato de docentes, CTERA⁴⁸, dirigió varias manifestaciones de maestros, una de las cuales fue violentamente reprimida en abril de 2017 por las fuerzas policiales, dejando a muchos maestros heridos. «El gobierno hace todo lo posible para debilitar nuestro movimiento sindical», afirma, «como si quisieran silenciar a toda la oposición y volver al pasado no democrático de Argentina». En Japón, con un sistema democrático firmemente establecido, a los docentes se les ha negado sistemáticamente el derecho a la negociación colectiva. Hay consultas, pero Masaki Okajima, presidente del Sindicato de Docentes de Japón, *Nyukioso*, está particularmente preocupado por el abandono por parte del gobierno de las condiciones de los docentes jóvenes principiantes. Se les supervisa de forma muy estricta, son objeto de una evaluación exhaustiva y trabajan hasta altas horas de la noche bajo un gran estrés, lo que provoca cierta desmotivación.

El respeto de los derechos sindicales, incluidos los derechos de negociación y huelga, así como el derecho de los sindicatos de docentes a ser consultados sobre la educación y la política docente, es un instrumento importante para medir la salud de la democracia. Si estos derechos se limitan o violan, deberían sonar las alarmas, no solo para los sindicalistas, sino para todos los demócratas.

48 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Proteger sus organizaciones e instituciones democráticas

La democracia es algo más que un gobierno elegido democráticamente. Un movimiento sindical independiente, al igual que una prensa independiente, una sociedad civil dinámica y un sistema educativo público sólido, es uno de los pilares sobre los que se asientan las sociedades democráticas. En algunos países no existe el derecho a formar sindicatos independientes; en otros, los sindicatos son objeto de ataques o sus derechos están restringidos. Las fuerzas antidemocráticas a menudo desconfían de los sindicatos democráticos representativos y de su capacidad de movilizar a sus miembros para ejercer presión sobre los gobiernos y los empleadores.

Hay muchas maneras de socavar el funcionamiento de los sindicatos libres, entre ellos los sindicatos de la educación —presentándolos como organizaciones que están en contra del cambio y que no son representativas de sus miembros, no invitando a los sindicatos representativos a las consultas de importancia para sus miembros o debilitándolos mediante el establecimiento de asociaciones alternativas.

Los primeros sindicatos se establecieron en el Reino Unido en el siglo XIX durante la primera Revolución Industrial. A lo largo de la historia moderna, los sindicatos han sido la fuerza más formidable tras el progreso social y el cambio democrático en las democracias occidentales. El movimiento sindical independiente ha dejado su huella desde la abolición del trabajo infantil hasta el logro de salarios y condiciones de trabajo decentes, pasando por la adopción del derecho de voto para todos los hombres y mujeres y el establecimiento de sistemas públicos de salud y educación.

Pero, al igual que todas las instituciones democráticas, los sindicatos deben ser protegidos y renovados. Deben practicar la democracia interna, respetar las normas de gobernanza y satisfacer las necesidades actuales de sus miembros, ganándose su confianza, lealtad e incluso orgullo, día tras día. De lo contrario, corren el riesgo de perder legitimidad y credibilidad.

Las primeras organizaciones de docentes, que datan de mediados del siglo XIX, eran en su mayoría asociaciones profesionales, no sindicatos. Muchas se unieron al movimiento sindical en el siglo XX, pero se aferraron firmemente a su misión profesional de mejorar la prestación de servicios educativos y la situación del personal docente. Se convirtieron en «sindicatos profesionales» no solo defendiendo los intereses materiales de sus afiliados, sino también sirviendo como guardianes de la profesión docente, contribuyendo activamente al desarrollo de la educación y de la política docente. Muchas de las reformas educativas que han tenido éxito llevan la huella de la profesión docente y de sus sindicatos.

Ignorar a los sindicatos, presentarlos como un anacronismo o incluso ir contra ellos, como hacen algunos políticos, es un ataque a la propia democracia representativa. Las instituciones democráticas incluyen partidos políticos, sindicatos y otras organizaciones representativas de la sociedad civil.

No se pueden ignorar sin dañar el carácter democrático de una nación. La democracia requiere estructuras e infraestructuras que no pueden ser reemplazadas por las redes sociales, como parecía creer un ministro de Educación de un país latinoamericano cuando dijo que tenía 50 000 docentes «siguiéndole» en Twitter. No había ninguna necesidad de hablar con los sindicatos de la educación, explicó, porque él hablaba personalmente con sus docentes todos los días y ellos le decían que estaban satisfechos.

Es fundamental que los docentes participen activamente en la vida y el trabajo de sus sindicatos y asociaciones profesionales independientes y democráticos, y que estos los protejan de los abusos del gobierno y de los empleadores. Los sindicatos forman parte de las numerosas instituciones que componen la democracia y mantienen a los gobiernos responsables y honestos.

El término «institución» puede no parecer muy glamuroso, pero las instituciones son necesarias en unas democracias sanas. Son indispensables para el buen funcionamiento de los procesos democráticos. No debemos olvidar nunca que la democracia es un proceso. No es una cuestión de resultados, sino más bien de la forma en que se toman las decisiones y se determinan los resultados.

Insistir en la aplicación de las normas internacionales

Además de las normas internacionales de derechos humanos y sindicales, protegidas por las Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), existen unas normas globales para la profesión docente. Estas normas están establecidas en la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y en la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997).

Estas recomendaciones proporcionan las normas mundiales de mayor autoridad para la profesión docente y son, quizás, aún más pertinentes ahora que en el momento de su adopción.

Las normas internacionales son universales y derivan de valores democráticos. Permiten mantener unidas las relaciones profesionales y las sociedades decentes. Si las normas internacionales y su aplicación se comprenden, pueden utilizarse para promover el respeto de los derechos y las normas a nivel nacional. Constituyen, como mínimo, un punto de referencia fiable para los derechos humanos y la democracia.

Para la profesión docente existen tres instrumentos internacionales importantes:

La Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente desde la educación infantil hasta la secundaria establece normas sobre la autonomía profesional, las condiciones de trabajo, la libertad académica y muchas otras cuestiones.⁴⁹

La *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior* de 1997 aborda muchas de las mismas problemáticas, pero hace especial hincapié en la protección de la libertad académica. También destaca el papel del personal docente de la enseñanza superior en la gobernanza.⁵⁰

Aunque el personal docente de educación de la primera infancia (EPI) no está cubierto por ni la Recomendación de 1966 ni por la de 1997, en las *Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sec-*

49 La Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente puede consultarse en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>

50 La *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior* de 1997 puede consultarse en http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

tor de la educación de la primera infancia (2013) se establecen protecciones similares para el personal de la EPI.⁵¹

Los tres instrumentos destacan la importancia de la participación de las organizaciones de docentes en los debates y en la formulación de las políticas relativas a su profesión y a su sector de actividad. Lamentablemente, las buenas prácticas incluidas en estas recomendaciones suelen pasarse por alto en los debates actuales sobre la reforma. Precisamente es en estos contextos políticos donde las recomendaciones revisten una importancia especial.

A pesar de que apenas han transcurrido 20 años desde la adopción de la recomendación de la UNESCO sobre la educación superior, las condiciones de vida decentes se han deteriorado para gran parte del personal docente. En muchos países, el trabajo se ha vuelto menos seguro y más precario. Estas condiciones dañan la capacidad de ejercer la libertad académica y de participar de forma independiente en las actividades de gobernanza. Incluso el ejercicio de los derechos sindicales fundamentales puede complicarse si se tiene un contrato de duración determinada y se está preocupado por su renovación.

Las recomendaciones de 1996 y 1997 son supervisadas por un grupo de expertos conjunto de la OIT y la UNESCO. Este órgano de supervisión no tiene precedentes en lo que respecta a las recomendaciones, lo cual les confiere una mayor importancia, y brinda la oportunidad de presentar quejas y observaciones cada tres años ante el Comité de Expertos sobre la Aplicación de recomendaciones sobre el Personal

51 Las Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia pueden consultarse en https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236531/lang--es/index.htm

Docente (CEART), encargado de examinar las preocupaciones relacionadas con las disposiciones de las recomendaciones.

También existe otro conjunto de normas internacionales que son fundamentales para la libertad del personal docente. Se trata de las normas de derechos humanos que protegen los derechos de los trabajadores a formar y afiliarse a sindicatos y a participar en las negociaciones colectivas. Son supervisadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Organizaciones como la Internacional de la Educación, pero también los sindicatos de la educación nacionales y los centros nacionales, presentan quejas ante el Comité de Libertad Sindical (CSI) de la OIT en relación con cualquier violación de los derechos relacionados con los principios de la libertad sindical y de la negociación colectiva, comúnmente denominados «derechos sindicales».

Esos derechos permiten a las personas ejercer muchos otros derechos. Al ejercer los derechos sindicales, los docentes pueden defender su profesión y, por lo tanto, el derecho a la educación. Los derechos sindicales constituyen la base de la acción en el lugar de trabajo y en la sociedad. Son fundamentales para la existencia de la democracia y proporcionan un espacio para la creación de otras organizaciones de la sociedad civil.

Sin embargo, las normas no se limitan a la OIT y la UNESCO. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos desempeña un papel vital en la defensa de los derechos humanos y atrae la atención pública sobre las violaciones que cometen los gobiernos. Además, otro de sus objetivos es proteger a los defensores de los derechos humanos. Dispone de un sistema de relatores especiales independientes que han ido donde otros temen ir. Uno de ellos, por ejemplo,

proporcionó una visión notable del coste humano del totalitarismo en Corea del Norte. Una importante operación en materia de derechos humanos de la ONU en Birmania, ahora Myanmar, permitió hacer un seguimiento de las violaciones de los derechos humanos, proporcionó información vital al mundo y ayudó a fomentar el cambio en el país.

Los derechos infantiles son otro ámbito que los organismos de defensa de los derechos humanos persiguen activamente y que interesan a los docentes y otros actores de la educación. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada en 1989, ofrece la explicación y protección más detalladas y completas de los derechos infantiles. Es un gran ejemplo de progreso para la humanidad en lo que respecta al reconocimiento y la defensa de los derechos infantiles. Tiene cabida en todas las comunidades y todas las aulas.

Hay muchas más normas de derechos humanos importantes para el personal docente y otros trabajadores de la educación. Muchas veces se aplican de manera imperfecta, pero se adoptan a partir de normas que representan las mejores aspiraciones de la humanidad. Las instituciones encargadas de su defensa son importantes y van más allá de los gobiernos y del sistema de las Naciones Unidas. El Consejo de Europa es uno de los defensores más importantes y más eficaces de los derechos humanos, incluidos los derechos de los trabajadores.⁵²

La lucha por la libertad de los trabajadores, así como por la educación y la profesión docente, está íntimamente relacionada con las normas y principios jurídicos internacionales. Lamentablemente, muchas normas internacionales sobre el trabajo y la educación no son muy conocidas, ni siquiera por

52 Véase <https://www.coe.int/en/web/portal>

quienes trabajan en el sector de la educación. Incluso cuando se conocen, los gobiernos suelen ignorarlas o atacarlas. Estas normas también conciernen a los sindicatos de la educación y otros actores.

Sentirse orgullosos de su profesión

La profesión docente fue en un momento dado descrita como la más noble de las profesiones. En todo el mundo, con algunas excepciones notables, los educadores trabajan cada vez más con contratos temporales, su carga de trabajo aumenta, su espacio profesional se reduce, su autonomía se ve cuestionada y su acceso al desarrollo profesional se ve limitado. Los salarios que reciben suelen estar por debajo del salario medio y, en algunos países, incluso carecen de las cualificaciones, las aptitudes, el apoyo y los materiales de aprendizaje necesarios para enseñar y enseñar bien. Esto se llama «desprofesionalización».

Los gobiernos que permiten que la profesión docente se erosione ponen en peligro el futuro de sus naciones. Pero los educadores, orgullosos de su profesión y de sus organizaciones, no abandonarán su lugar en la línea de frente de la democracia.

El escritor francés Albert Camus, su madre y su hermano escaparon de Francia durante la guerra y se fueron a Argelia. Su padre, que regresó a Francia, fue asesinado en la Primera Guerra Mundial. Su madre era analfabeta, y la familia era muy pobre. Pero un maestro, Louis Germain, le dio una oportunidad al joven Camus. Después de recibir el Premio Nobel de Literatura en 1957, Camus expresó su agradecimiento en una carta a su antiguo maestro:

«Cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin esa mano afectuosa que tendió a aquel pequeño y pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, nada de esto habría sucedido... Es una oportunidad para decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que puso en él siguen vivos en uno de sus pequeños escolares que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido».

El *Educational Institute of Scotland* es una de las pocas organizaciones de docentes que quedan habilitadas para otorgar títulos de miembro honorario. Un vestigio del pasado, una reliquia, un recordatorio del importante papel que alguna vez desempeñaron las asociaciones de docentes en la definición de la profesión docente, en el establecimiento y mantenimiento de las normas en materia de educación.

Algunos historiadores de la educación sostienen que, en los últimos cien años, la educación se ha convertido en un ejercicio de producción en masa, que los maestros se han convertido en trabajadores, que sus asociaciones profesionales se han convertido en sindicatos, y que en el camino se ha perdido algo. No las ambiciones ni los ideales profesionales de los docentes, sino parte de su autoridad profesional, y tal vez la confianza depositada en los docentes para materializarlos.

En realidad, el deterioro de la situación de la profesión no se debe a los sindicatos, sino a pesar de ellos. En las últimas décadas, las cuestiones profesionales se han convertido en una de las principales prioridades sindicales. Puede que antes no haya sido necesario incluir la defensa de la profesión en las reivindicaciones sindicales. Era la época del consenso sobre el valor de la enseñanza y del personal docente. Ahora son los docentes, a través de sus organizaciones, quienes deben establecer un nuevo consenso en torno a la profesión —para ellos mismos, para sus estudiantes y para la comunidad en general.

La característica principal de cualquier profesión es que son sus miembros los que determinan las normas, los principios y los objetivos. Médicos, arquitectos, periodistas, por poner algunos ejemplos, establecen sus propias normas profesionales, por supuesto, dentro de los marcos legales definidos por las autoridades públicas, pero los docentes parecen estar perdiendo gradualmente el control sobre su trabajo.

Tal como se ha indicado en capítulos anteriores, la UNESCO y la OIT establecieron una serie de normas internacionales para nuestra profesión en 1966. Pocos países respetan esas normas. Millones de docentes, incluso en algunos países industrializados, viven cerca de la línea de pobreza o incluso por debajo de ella. Necesitan un segundo trabajo para llegar a fin de mes. Además, en muchos países, las libertades profesionales y los derechos civiles de los docentes están restringidos y no se les permite establecer sus propias organizaciones independientes. Estos cambios tan extraordinarios han contribuido a la desprofesionalización, uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la educación en la actualidad.

Si las personas con talento y motivadas ya no se sienten atraídas por la profesión docente porque su trabajo se ha vuelto rutinario o porque se limitan sus contribuciones, se

irán a otro lugar. En muchos países, los docentes abandonan la profesión después de uno o dos años de servicio debido al alto nivel de estrés y al bajo nivel de control y satisfacción. El orgullo profesional y las capacidades de los docentes se unen en sus organizaciones para hacer frente a este gran desafío que es defender la profesión.

Ser docente significa pertenecer a la más honorable de las profesiones. La enseñanza es una competencia, una ciencia y un arte. Tal como dijo la Dra. Mary Futrell, una de las presidentas fundadoras de la Internacional de la Educación: «Cuando el potencial sin explotar de un niño se encuentra con la imaginación creativa de un maestro, se produce un milagro». Un milagro, sí, y cada maestro de este planeta ha vivido ese milagro. Es la fuente de la pasión de la mayoría de los docentes. Muchos responsables políticos y economistas deben horrorizarse porque los milagros no se pueden medir y no tienen precio.

Pero la relación descrita por Camus en la carta a su antiguo maestro, que era tan importante en su vida, no habría sido recordada si su maestro simplemente les hubiera dado pruebas diseñadas por otros o realizando tareas a distancia.

«Esa mañana, mi vida cambió»

«No hace mucho recibí un mensaje de correo electrónico». «¿Era usted mi maestra en 4^o en 1976? Llevo muchos años intentando encontrarla». Confirmé mi identidad. Entonces recibí un largo mensaje informándome de lo que había sucedido desde que él había dejado mi clase. Esa nota me trajo recuerdos de un niño sudafricano blanco de 10 años, Jacques, que se había mudado a los Países Bajos con sus padres. Su padre era un profesor invitado en la universidad.

Un día, Jacques vino a mi mesa muy angustiado. Me dijo que otro maestro le había dicho a la clase el día anterior que él venía de un «país donde los blancos hacían cosas malas a la gente de otras razas», y que la actitud de los otros niños hacia él había cambiado y que se sentía en peligro.

La cólera suscitada por la insensibilidad de mi compañero me llevó a pasar el resto de la mañana hablando del *apartheid* y de que los niños no podían ser considerados responsables de ello. «Esa mañana mi vida cambió», me escribió Jacques 30 años después. «Decidí que el *apartheid* podía y debía ser combatido, independientemente de mi raza».

Jacques terminó sus estudios de secundaria en el sistema reservado a los blancos de Sudáfrica, lo cual le molestaba. En la universidad, fue elegido miembro de la dirección del sindicato de estudiantes sudafricanos blancos anti*apartheid*, que se convirtió en una pequeña pero inesperadamente significativa fuente de oposición al régimen minoritario de De Klerk, contribuyendo así a la liberación de Nelson Mandela, al fin del *apartheid* y a la creación de una democracia no racial. Hace cinco años, en una reunión de la ONU aquí en Nueva York, recibí un mensaje de texto: «Mire detrás del ministro sudafricano». Miré y vi a Jacques saludando y sonriendo. En la actualidad, dirige uno de los mayores programas de política de transformación del gobierno sudafricano.

Esta historia no es sobre mí ni sobre mi estudiante, Jacques. Muchos de mis compañeros pueden compartir este tipo de experiencias. Se trata del margen de maniobra profesional y de la autonomía que los docentes necesitan para motivar, iluminar e inspirar a sus alumnos, y del orgullo que todos sentimos por nuestra profesión.

Esta historia es un extracto de los comentarios de Fred van Leeuwen, entonces Secretario General de la IE, realizados el 21 de septiembre de 2016 durante una gala celebrada en Nueva York con motivo del 50º aniversario de la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente. Para la ocasión, el relato ilustra las contribuciones de los docentes que son libres de ejercer su profesión.

Franklin D. Roosevelt dijo: «La democracia no puede tener éxito a menos que aquellos que expresan su elección estén preparados para elegir de forma sensata. Por tanto, el verdadero escudo de la democracia es la educación». De hecho, la educación es la mejor inversión que cualquier nación puede hacer en su propio futuro democrático, y la clave para una educación de calidad reside en las generaciones presentes y futuras de maestros cualificados y motivados.

Los docentes deben recuperar el control de su profesión y los sindicatos de la educación deben recuperar su papel de guardianes de la profesión. Y como profesión, necesitan asumir el liderazgo y enfrentarse a la crisis de la democracia, la verdadera base de nuestros derechos cívicos, nuestras libertades, en nuestras aulas, en nuestras escuelas, en nuestras organizaciones, en nuestras sociedades. Tal como escribió el profesor Fernando Reimers, director de la Global Education Innovation Initiative (Iniciativa Mundial para la Innovación Educativa) de la Universidad de Harvard:

«La forma en que las cosas evolucionarán en el mundo depende de lo que hagan los maestros».

Referencias

1. Educar para la democracia

Foa, R.S. and Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect, *Journal of Democracy*, 27(3), pp. 5-17.

Wike, Richard; Silver, Laura; Castillo, Alexandra (2019). Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working. Pew Research Center.

https://www.pewglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Center_Global-Views-of-Democracy-Report_2019-04-29_Updated-2019-04-30.pdf

2. Formar ciudadanos del mundo

UNESCO (1974). Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. París: UNESCO.

Oxfam (s.f.). What is Global Citizenship?
<https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>

Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. y O'Donnell, E.B. (2016). Empowering Global Citizens: A World Course. North Charleston, Carolina del Sur: CreateSpace (plataforma editorial independiente).

3. No ser un obediente servidor del estado

Harmon, A. (2017). A Sense of Duty to Teach Climate Change. *New York Times*, 28 de junio de 2017.

<https://www.nytimes.com/2017/06/28/us/teaching-students-about-climate-change.html>

Varrall, M. (2017). A Chinese Threat to Australian Openness. *New York Times*, 31 de julio de 2017.

<https://www.nytimes.com/2017/07/31/opinion/australia-chinese-students.html>

Carroué, Claude (2017). Finland: new oath for teachers introduced by union. Bruselas: Internacional de la Educación.

<https://ei-ie.org/spa/detail/3938/sindicato-finland%C3%A9s-establece-el-juramento-del-docente>

Stalin, J., Wells, H.G. y Stalin, J. (1937). *Marxism vs. Liberalism: An Interview*. Nueva York: New Century Publishers.

Snyder, L. L. (1994). *Encyclopedia of the Third Reich*. Nueva York: Marlowe & Company.

Haste, C. (2001). *Nazi Women*. Channel 4 Books.

New Learning (s.f.). *Apartheid Education*. <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/apartheid-education>

5. Estimular el pensamiento crítico

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Bloomsbury.

Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius 1592-1670. *Prospects*, xxiii (1/2), pp. 173-196.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xx. París: UNESCO.

Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus, *Journal of Social Science Education*, 15(2), pp. 11-13.

6. Desarrollar la resiliencia cuando la desigualdad acalla las voces

Root, D. y Kennedy, L. (2018). Increasing Voter Participation in America: Policies to Drive more Participation and Make Voting More Convenient, Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/issues/democracy/reports/2018/07/11/453319/increasing-voter-participation-america/>

Lindgren, K-O, Oskarsson, C. y Dawes, C.T. (2017). Can Political Inequalities Be Educated Away? Evidence from a Large-Scale Reform, *American Journal of Political Science*, 61(1), pp. 222-238.

7. Proteger la educación en aras del bien común

Consejo de Europa (2014). *Three Country Audit of the Lower Secondary Citizenship and Human Rights Education Curriculum*. Strasbourg: Consejo de Europa.

Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público, Investigación y prospectiva en educación - Contribuciones temáticas 17*, París: UNESCO. <https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-education-public-good>

8. Mantener el mercado a una distancia segura

Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Hidden Privatization in Public Education*. Bruselas: Internacional de la Educación.

Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M.E., Woodworth, J.L. (2013). *National Charter School Study*. Stanford, CA: CREDO. <http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>

Butrymowicz, S. (2018). Is Sweden proof that school choice doesn't improve education? *The Hechinger Report* <https://www.pbs.org/newshour/education/is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-improve-education>

Brandén, M. y Bygren, M. (2018). *School Choice and School Segregation: Lessons from Sweden's School Voucher System*. IAS Working Paper Series, Linköping University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf>

OCDE (2012). *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. París: OCDE <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

10. Cuestionar las pruebas estandarizadas

Symeondis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*. Bruselas: Internacional de la educación. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf>

Fair Test (2018). Just Say No to Standardized Tests: Why and How to Opt Out. Cambridge, MA: FairTest.

<http://www.fairtest.org/get-involved/opting-out>

Carmel, Y.H. (2016). Regulating “big data education” in Europe: lessons learned from the us, *Internet Policy Review*, 5(1),

<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

11. Hacer que las escuelas sean unos santuarios de aprendizaje seguros

CNN (2018). Beslan School Siege Fast Facts.

<https://www.cnn.com/2013/09/09/world/europe/beslan-school-siege-fast-facts/index.html>

Searcey, D. y Akinwotu, E. (2018). Boko Haram Returns Dozens of Schoolgirls Kidnapped in Nigeria, *New York Times*, 21 de marzo de 2018.

<https://www.nytimes.com/2018/03/21/world/africa/nigeria-boko-haram-girls.html>

Global Coalition to Protect Education Under Attack (2018). Education Under Attack 2018. Nueva York: Global Coalition to Protect Education Under Attack.

http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf

Griggs, B. y Walker, C. (2019). In the year since Parkland there’s been a school shooting, on average, every 12 days, *CNN*, 14 de febrero de 2019.

<https://www.cnn.com/2019/02/14/us/school-shootings-since-parkland-trnd/index.html>

Global Coalition to Protect Education from Attack (2015). *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities During Armed Conflict*. Nueva York: GCPEA.

12. Negarse a portar armas o llevar placas policiales

Eillebrecht, L., Gobbels, W. y Kockerkoren, M.W.G.M. (1995). *Het puik der jonkheid: geschiedenis van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen 1544-1994*. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.

ajc (2018). Which states let teachers have guns?

<https://www.ajc.com/news/state--regional-education/which-state-let-teachers-have-guns/dNQ6fgT6r4Vi58NxqqnQ6K/>

HM (2011). Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. London: The Stationary Office Limited.

13. Abrir la escuela a la comunidad

Coalition for Community Schools (s.f.). Welcome to the Coalition for Community Schools Website!

<http://www.communityschools.org/default.aspx>

14. Adoptar con prudencia las nuevas tecnologías

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

Watters, A. (2015). *The Automatic Teacher*, Hack Education.

<http://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher>

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Nueva York: Hachette Book Group.

Gallagher, E. (2013). "The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students", *Applied Psychology Opus*, Department of Applied Psychology, New York University.
<https://steinhardt.nyu.edu/appsych/opus/issues/2013/fall/gallagher>

Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. Nueva York: Public Affairs Publishing.
<https://www.chronicle.com/article/Dont-Confuse-Technology-With/133551>

Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competency development for better learning outcomes*. Bruselas: Comisión Europea.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.

15. Romper las burbujas de internet y valorar la privacidad

Søe, S.O. (2017). *Misleadingness in the algorithm society: Misinformation and disinformation*. Medium.com. 6 de marzo.
<https://medium.com/big-data-small-meaning-and-global-discourses/misleadingness-in-the-algorithm-society-misinformation-and-disinformation-28f78f14e78f>

Shader, M. (2011). *Study: College kids are not so great at searching the Web effectively*. Consumer Reports News.
<https://www.consumerreports.org/cro/news/2011/08/study-college-kids-are-not-so-great-at-searching-the-web-effectively/index.htm>

Müller, K. y Schwarz, C. (2018). *Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime*
<https://ssrn.com/abstract=3082972> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3082972>

Tufekci, R. (2018). *YouTube, the Great Radicalizer*. 10 de marzo de 2018. *New York Times*, 10 de marzo.
<https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2017). *The Challenge That's Bigger Than Fake News*, *American Educator*, otoño de 2017, pp. 4-10.
https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

Marketplace. (2015). *Parents' attitudes toward education technology (estudio realizado por Lieberman Research Worldwide)*. Los Angeles, CA: Author. Extraído de:
<http://cms.marketplace.org/sites/default/files/Education%20Technology%20-%20APM%20Marketplace%20Report.pdf>

Krueger, K.R., & Moore, B. (2015b). *Only trust can allay data privacy concerns*. *Phi Delta Kappan*, 97(2).

16. Oponerse a la segregación

History.Com Editors (2018). *Brown v. Board of Education*, History.
<https://www.history.com/topics/black-history/brown-v-board-of-education-of-topeka>

Toppo, G. (2016). *gao Study: Segregation Worsening in us Schools*. usa Today. 17 de mayo.
<https://www.usatoday.com/story/news/2016/05/17/gao-study-segregation-worsening-us-schools/84508438/>

OCDE (2012). *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. París: OCDE:
<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Centro Europeo de Derechos del Pueblo Gitano (2018). Inclusive Education is not a Mission Impossible – Nils Muižnieks, sitio web del Centro Europeo de Derechos del Pueblo Gitano, <http://www.errc.org/press-releases/inclusive-education-is-not-a-mission-impossible-nils-muiznieks>

Consejo de Europa (2017) Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper, Strasbourg: Consejo de Europa.

Hooker, M. T. (2009). Freedom of Education: The Dutch Political Battle for State Funding of all Schools both Public and Private (1801-1920). ... Publishers.

17. Luchar contra la discriminación por motivos de género, religión, etnia, discapacidad, antecedentes sociales y orientación sexual

International Committee of Educators to Combat, Racism, Anti-Semitism and Apartheid (1984). Anthology

Nirenberg, David (2015). Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages. Princeton University Press.

Henley, Jon (2019) Antisemitism rising sharply across Europe, latest figures show. The Guardian <https://www.theguardian.com/news/2019/feb/15/antisemitism-rising-sharply-across-europe-latest-figures-show>

Fagan, Geraldine (2018) Political Christianity in Orbán's Hungary. 3 de abril de 2018. East West Church Review <https://budapestbeacon.com/political-christianity-in-orbans-hungary/>

Kruk, Marijn (2019) What happens when populists are in power? Austria shows it” Dagblad Trouw, 30 de abril de 2019

18. No negar a los niños indocumentados el acceso a la escuela

Justia (s.f.). Plyer v. Doe, 457 U.S. 202 (1982), Tribunal Supremo de Estados Unidos. <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/457/202/>

Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (2011). Menores migrantes indocumentados en situación irregular: un motivo real de preocupación. Informe de la Comisión de Migración, Refugiados y Población, 16 de septiembre de 2011. <https://www.refworld.org/pdfid/4ee0c4dd2.pdf>

Coram Children's Legal Centre (2013). Growing Up in a Hostile Environment: The rights of undocumented migrant children in the UK. London: Coram. https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2013/11/Hostile_Environment_Full_Report_Final.pdf

Harrison, V. (2018). Nauru refugees: The island where children have given up on life, BBC News, 1 de septiembre de 2018. <https://www.bbc.com/news/world-asia-45327058>

19. Promover la igualdad de género, la diversidad y la inclusión

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Nueva York: Macmillan.

Global Partnership for Education (gpe) (2017). Guidance for developing gender-responsive education sector plans. 23 de febrero de 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>

21. *Hacer valer sus derechos*

Tyler Hook (2017). Partnership Schools for Liberia: a Critical Review. Bruselas: Internacional de la Educación y Action Aid.

<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/LiberiaReport.PDF>

Internacional de la Educación (2017) Al descubierto el programa de privatización escolar del gobierno liberiano. 7 de septiembre de 2017.

<https://ei-ie.org/spa/detail/15334/al-descubierto-el-programa-de-privatizaci%C3%B3n-escolar-del-gobierno-liberiano>

Lección 22. Defender y ampliar sus derechos de negociación colectiva

Internacional de la Educación (2015), informe *EPT Teachers assessing Education*

For All Perspectives from the classroom. Bruselas: Internacional de la Educación.

Wintour, N. (2013). Estudio sobre las tendencias en la libertad sindical y la negociación colectiva en el sector de la educación desde la crisis financiera 2008-2013. Bruselas: Internacional de la Educación.

CSEE (2016). *ETUCE report on The state of funding in education teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries*. Bruselas: Comité Sindical Europeo de la Educación.

<https://www.csee-etuce.org/en/documents/publications/1453-etuce-report-on-the-state-of-funding-in-education-teachers-working-conditions-social-dialogue-and-trade-union-rights-in-western-european-countries-2016>

Recursos Pedagógicos

A continuación presentamos una muestra de los recursos pedagógicos disponibles en línea que apoyan la educación para la democracia. No dude en ponerse en contacto con la Internacional de la Educación si tiene alguna sugerencia adicional.

Consejo de Europa (2015). *Compass: Manual para la Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
<https://book.coe.int/eur/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html>

Euroclio (s.f.). *Resource Centre for History Education*. Amsterdam: Euroclio.
<https://euroclio.eu/resource-centre/>

Facing History and Ourselves (s.f.). Educator Resources. Brookline, MA: Facing History and Ourselves.
<https://www.facinghistory.org/educator-resources>

Flowers, N. (2009). *Compassito Manual on Human Rights Education for Children*, 2ª ed. Budapest, Consejo de Europa.

Gollob, R. y Krapf, P. (eds.) (2007-2011). *Living Democracy Series. EDC/HRE Volúmenes I-VI*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
[https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{"10618501":{2}}](https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{)

IBE-UNESCO (2016). *Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks*. Ginebra: OIE UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002463/246382e.pdf>

OCDE (2018). *Education for Integrity: Teaching on Anti-Corruption, Values and the Rule of Law*. Paris, Dirección General de Gobernanza Pública de la OCDE - División de la Integridad en el Sector Público. p. 28.
<http://www.oecd.org/governance/ethics/education-for-integrity-web.pdf>

Price, J. 2003. *Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four*. Oxford, Oxfam-G, p. 20.
<https://www.oxfam.org.uk/education/resources/get-global>

Transparency International (2013). *Policy Brief 6/2. Schools and Teachers Lay the Foundations for Fighting Corruption*. Berlín: Transparency International.
https://www.transparency.org/whatwedo/publication/policy_brief_6_2013_schools_and_teaching_lay_the_foundations_for_fighting_c

UNESCO (2018). *Educación para la Ciudadanía Mundial: para un enfoque local* París, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0026/002654/265456e.pdf>

UNODC (s.f.). Education for Justice (E4J) Initiative – Education Materials.
<https://www.unodc.org/e4j/en/index.html>

Center for Holocaust Education
<https://www.holocausteducation.org.uk/>

Reconocimientos

Con ocasión de la celebración del 25º aniversario de la Internacional de la Educación se organizó un seminario en Bruselas el 26 de enero de 2018, en el que se analizaron los temas que se tratan en este libro. Los asistentes eran dirigentes sindicales, varios de los cuales participaron en la creación de la ie. Muchas de las ideas de once sesiones en grupos pequeños y varios ejemplos se han incorporado a esta obra. Los autores desean dar las gracias a los participantes por contribuir con sus ideas y su experiencia.

Nuestro especial agradecimiento a: David Edwards, Secretario General de la IE, por su apoyo a la idea del libro desde sus inicios, así como por leer varios borradores y contribuir con ideas y materiales de investigación; a todo el personal de la ie por su valiosa colaboración y sus aportaciones, en particular a Angelo Gavrielatos, Director del proyecto (Campaña Mundial) y Steve Snider, consultor sénior del secretario general, por revisar varios borradores iniciales y por proporcionar ideas y contenidos; a Susan Flocken, Directora Europea del CSEE por aportar ideas al borrador original; a Frederik Destree por diseñar el póster de las 25 Lecciones y a Timo Linsenmaier, Director de Comunicaciones de la IE, por su ayuda en el establecimiento de un proceso ordenado para el desarrollo del libro y por supervisar los aspectos técnicos y de comunicación.

Sonia Alesso (Argentina)
 Jorge Antonia Alfaro (México)
 David Archer (Reino Unido)
 Tore Asmussen (Dinamarca)
 Okju Bak (Corea del Sur)
 John Bangs (Reino Unido)
 Jean-Luc Barbery (Bélgica)
 Raymond Basilio (Filipinas)
 Anthony Bellanger (Francia)
 Christine Blower (Reino Unido)
 Jacques Bory (Francia)
 Hassine Boujarra (Túnez)
 Manfred Brinkmann (Alemania)
 Pepe Campos (España)
 Bob Chase (Estados Unidos)
 Christian Chevalier (Francia)
 Ingrid Laila Convery (Noruega)
 Fitzroy Daniel (Trinidad y Tobago)
 Fatima Da Silva (Brasil)
 Nkosana Dolopi (Sudáfrica)
 David Dorn (EE. UU.)
 Walter Dresscher (Países Bajos)
 Jan Eastman (Canadá)
 David Edwards (Secretario General
 Adjunto de la IE)
 Ina Eriksson (Suecia)
 Eugène Ernst (Bélgica)
 Lily Eskelsen García (EE. UU.)
 Monique Fouilhoux (Francia)
 Roberto Franklin de Leão (Brasil)
 Mary Futrell (EE. UU.)
 Antonieta García Lascurain (México)
 Heleno Gomes de Araujo Filho (Brasil)
 Patrick Gonthier (Francia)
 Steffen Handal (Noruega)
 Bob Harris (Suiza)
 Yuko Harris (Suiza)
 Haldis Holst (Secretaria General
 Adjunta de la IE)
 Owain James (Reino Unido)
 Andreas Keller (Alemania)
 Trudy Kerperien (Países Bajos)
 Nikolai Kolobashkin (Rusia)
 Daniel Lafreniere (Francia)
 Charlie Lennon (Irlanda)
 Helen Li (Estados Unidos)
 Jorgen Lindholm (Suecia)
 Mugwena Maluleke (Sudáfrica)
 Graham McCulloch (Australia)
 Hugh McLean (Reino Unido)
 Manuela Mendonça (Portugal)
 Galina Merkoulouva (Rusia)
 Maurino Morales García (México)
 Assibi Napoe (Togo)
 Mario Nogueira (Portugal)
 Anita Normark (Suecia)
 Thulas Nxesi (Sudáfrica)
 Dorota Obidniak (Polonia)
 Masaki Okajima (Japón)
 Carlos Enrique Rivas Segura (Colom-
 bia)
 Patrick Roach (Reino Unido)
 David Robinson (Canadá)
 Combertty Rodriguez (Costa Rica)
 Martin Rømer (Dinamarca)
 Marieme Sakho Dansokho (Senegal)
 Kailash Satyarthi (India)
 Davanand Sinanan (Trinidad y Tobago)
 Ram Pal Singh (India)
 Jan Soons (Bélgica)
 Marlis Tepe (Alemania)
 Tamaki Terazawa (Japón)
 Joseph Thononon (Bélgica)
 Dennis Van Roekel (EE. UU.)
 Cuqui Vera (España)
 Kathy Wallis (Reino Unido)
 Reg Weaver (EE. UU.)
 Robert Weil (EE. UU.)
 Hugo Yasky (Argentina)
 Moon Young (Corea del Sur)
 y personal regional y de la sede de la IE.

Los Autores

Susan Hopgood, profesora de matemáticas de profesión, es Presidenta de la Internacional de la Educación desde 2009, función que combina con la de Secretaria federal del Australian Education Union (AEU). A lo largo de su carrera, como docente y como dirigente sindical, la Sra. Hopgood ha sido una firme defensora de los derechos humanos y sindicales, y ha recordado a las autoridades públicas de todo el mundo su deber de respetar la Carta de las Naciones Unidas. En Australia, así como en el marco de la Internacional de la Educación, Susan Hopgood se ha mostrado particularmente activa en la promoción de la igualdad de género y los derechos de la mujer, tanto en la educación como en la sociedad en general.

Fred van Leeuwen, profesor de primaria de los Países Bajos, fue Secretario General de la *International Federation of Free Teachers' Unions* (IFFTU) de 1981 a 1993, y es uno de los fundadores y arquitectos de la Internacional de la Educación. Fue Secretario General de la IE desde 1993 hasta 2018. El Sr. Van Leeuwen ha sido la voz de la profesión docente en la comunidad internacional durante casi cuatro décadas. La promoción de la democracia, la educación de calidad para todos y la situación del personal docente han sido la misión de toda una vida.

Jim Baker es un experimentado activista y responsable sindical. Ha trabajado con la AFL-CIO (como asistente ejecutivo del presidente, representante europeo y director regional de los estados occidentales). El Sr. Baker formó parte del órgano de gobierno de la Organización Internacional del Trabajo (más tarde, como Director de ACTRAV, de la OIT) y del consejo

ejecutivo de la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CÍOSL). También ha trabajado con varios sindicatos mundiales (IE, ICM, Consejo Global Unions). Su sindicato original es la United Auto Workers (UAW) de Estados Unidos.

Felisa Tibbitts ha pasado la mayor parte de su carrera en el ámbito de la educación para los derechos humanos, aplicando las normas de derechos humanos en los sectores de la educación formal y no formal. Ha trabajado con gobiernos, organismos de las Naciones Unidas y ONG en la reforma de los planes de estudio, la elaboración de materiales pedagógicos, la evaluación y los esfuerzos políticos orientados a promover la educación para los derechos humanos y la ciudadanía democrática. La Sra. Tibbitts es cofundadora de *Human Rights Education Associates* (www.hrea.org). Actualmente trabaja en la educación superior y se dedica a la práctica de la educación en derechos humanos impartiendo cursos en el Teachers College de la Universidad de Columbia (Estados Unidos). La Sra. Tibbitts es también titular de una cátedra UNESCO de derechos humanos y educación superior, junto con su puesto de investigación a tiempo parcial como cátedra de educación en humanos en la Universidad de Utrecht (Países Bajos) y profesora invitada en la Universidad Nelson Mandela (Sudáfrica). Correo electrónico: ftibbitts@gmail.com.

Jelmer Evers es profesor de historia, activista sindical y escritor. Hace un llamamiento al profesionalismo democrático: los docentes asumen un papel principal en las escuelas, la investigación en la educación y el desarrollo de políticas. El Sr. Evers es (co-)autor de varias publicaciones influyentes. «Het Alternatief» (2013), «Flip the System: changing education from the ground up» (2015) y «Teaching in the Fourth Industrial Revolution: standing at the precipice» (2018). Es

uno de los dirigentes del sindicato holandés de la educación, *Algemene Onderwijsbond* (AOB), y ha sido Teacher Leadership Fellow en la Internacional de la Educación.

Timothy Snyder, quien redactó el prólogo de "Sobre educación y democracia" es autor e historiador americano especializado en Europa central y oriental y en el Holocausto. ES titular de la cátedra Richard D. Levin de historia en al Universidad de Yale y miembro permanentedel Instituto de ciencias humanas de Viena. Sus libros incluyen "Tierras de sangre: Europa entre Hitler y Stalin" (Basic Books 2010), "Pensar el siglo XX con Tony Judt" (Penguin, 2012) y "Tierra Negra: el Holocausto como historia y advertencia". Sus libros más recientes "Sobre la tiranía" (Penguin, 2017) y "El camino hacia la falta de libertad: Rusia, Europa, América" (Penguin, 2018) se centran en la amenaza autoritaria de la democracia.