

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 1, enero 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

JOÃO SEBASTIÃO, LUÍS CAPUCHA, SUSANA MARTINS Y ANA RITA CAPUCHA. Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática.

MÓNICA ORTIZ-COBO Y ROSELLA BIANCO. ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica.

AMURABI OLIVEIRA Y CAMILA FERREIRA DA SILVA. The Sociology of Education in Brazil Today.

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON, UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO Y PAULO HIDEO NAKAMURA. Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación.

SILVIA FUENTES DE FRUTOS Y VÍCTOR RENOBELL SANTAREN. La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 1, enero 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación	4
---------------------------	---

Artículos

JOÃO SEBASTIÃO, LUÍS CAPUCHA, SUSANA MARTINS Y ANA RITA CAPUCHA: Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática	7
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

MÓNICA ORTIZ-COBO Y ROSELLA BIANCO: ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica	20
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

AMURABI OLIVEIRA Y CAMILA FERREIRA DA SILVA: The Sociology of Education in Brazil Today	36
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON, UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO Y PAULO HIDEO NAKAMURA: Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación	52
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SILVIA FUENTES DE FRUTOS Y VÍCTOR RENOBELL SANTAREN: La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA	63
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Reseña

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR: Alberto Torres, Carlos (Ed.) (2019). <i>The Wiley Handbook of Paulo Freire</i> . Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.....	81
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Presentación

Hace un año el número misceláneo de la RASE (vol. 12, n. 1), con el que se daba inicio a la temporada anual de la revista, se hacía eco de la «XX Conferencia de Sociología de la Educación», celebrada en la Universidad de Alicante en junio de 2018. Allí se recogieron, entre otros, algunos trabajos presentados a esta conferencia. Los dos siguientes números monográficos reunieron algunas contribuciones internacionales, siguiendo una tendencia de internacionalización creciente de la producción científica. El presente número, un año después, y de nuevo con un carácter misceláneo, reúne y anticipa los dos rasgos anteriores: por una parte, ofrece algunas contribuciones directa o indirectamente elaboradas como resultado de la proyección que tuvo el «XIII Congreso Español de Sociología», organizado por la Federación Española de Sociología (FES), el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València i la Associació Valenciana de Sociologia (AVS), celebrado en Valencia del 3 al 6 de julio de 2019, y que dio acogida al Grupo de Trabajo (GT) 13 de Sociología de la Educación, uno de los más numerosos entre un conjunto de cuarenta y cuatro GT. Por otra parte, este número confirma que continúan intensificándose los procesos y los contextos de colaboración científica internacional. Una colaboración que además –prosiguiendo la mirada puesta en Europa del Sur a la que había prestado atención preferente el último número 3 (vol. 12) de 2019, en diálogo con la *International Review of Sociology of Education* (IJSE)– tendrá su próxima cita en el mes de mayo en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, cuando, avanzando un paso más, nuestra «Conferencia de Sociología de la Educación» anual quede integrada en la «I Conferencia Internacional Sociología de la Educación en Europa del Sur» (SESE: *Sociology of Education in Southern Europe: a step forward*), con la participación de la AIS (Associazione Italiana di Sociologia) en colaboración con: la Association Française de Sociologie (Réseau Thématique ‘*Sociologie de l’Éducation et de la Formation*’); la Associação Portuguesa de Sociologia (Secção de ‘*Sociologia da Educação*’) y la Federación Española de Sociología (Comité de Investigación de ‘*Sociología de la Educación*’). Estamos seguros y seguras de que la participación en esta «I Conferencia Internacional» servirá de estímulo e inspiración para enriquecer con nuevas aportaciones o bien a la RASE o bien a las revistas de los países con los que compartimos este encuentro o a otras iniciativas conjuntas que podrán surgir a partir de aquí.

Por tanto, las aportaciones que se reúnen en este número se han de situar en la escala de esta suerte de trabajo en curso, de *work in process*: se trata de ir avanzando, parafraseando a nuestro sabio poeta, paso a paso, texto a texto.

En esta ocasión participan 8 autoras y 6 autores procedentes de universidades de Portugal, de Brasil y de España, con cinco artículos que cruzan fronteras geográficas y epistemológicas, y que amplían los límites de la disciplina sociológica con nuevas interpretaciones de la realidad social y educativa. Cabe destacar que la elevada participación de académicas, que aquí supera al de académicos, constata el diagnóstico que hacía Sandra Acker hace casi tres décadas sobre la situación de la sociología de la educación, al señalar que estaba dejando de ser «una tierra sin mujeres». Podemos encontrar algunos vectores comunes en los trabajos presentados: permeando en todos ellos, está presente con más o menos relieve, pero sin duda reflejando que es uno de los temas nucleares de la sociología, la cuestión de las desigualdades y sus relaciones y efectos en el campo educativo. Los dos primeros textos comparten una perspectiva cercana a una sociología en acción, que desde la reflexión que le es propia a la disciplina, busca su compromiso en la intervención social, pasando de la explicación a la implicación, de la teoría a la experiencia, y de las políticas a las prácticas. Si en los dos primeros artículos destaca la lógica de la acción, en los dos siguientes se pone énfasis en la lógica de la investigación, en uno desde un enfoque descriptivo, y en otro desde un enfoque propositivo. El último artículo busca superar la lógica de las apariencias por la lógica de las evidencias, y de nuevo nos recuerda que la tarea para superar las desigualdades de género sigue siendo necesaria y sigue en curso.

El primer artículo se titula «La sociología de la educación y la construcción de políticas educativas: de la teoría a la práctica». Firmado por João Sebastião, Luís Capucha, Susana Martins y Rita Capucha, desde la Universidad de Lisboa, los autores subrayan la dialéctica entre racionalidades y lógicas de acción diversas, para dar cuenta del entrecruzamiento de la naturaleza reflexiva de la sociología con la intervención social. En Portugal la actividad de sociología de la educación se lleva a cabo tradicionalmente con una interacción en el campo político y con una colaboración en la praxis y en la innovación escolar. Aquí se reflexiona sobre los límites y posibilidades de la disciplina desde el punto de vista de la convergencia entre explicación científica e implicación social.

A continuación, Mónica Ortíz-Cobo y Rosella Blanco, de la Universidad de Granada, se preguntan: «¿Está en crisis la mediación intercultural escolar?» Y lo hacen a partir de un «estudio longitudinal desde una visión sociológica». La respuesta a esta indagación etnográfica, centrada en instituciones escolares de Granada a lo largo de un lustro, es afirmativa, y las autoras constatan una devaluación de la mediación intercultural y a un declive en términos institucionales.

En la tercera contribución, Amurabi Oliveira y Camila Silva, desde sus respectivas universidades de Santa Catarina y Amazonas, en Brasil, llevan a cabo un mapeo de «la sociología de la educación en Brasil en la actualidad». Pese a la fragmentación institucional de la disciplina, del análisis de los programas de postgrado en sociología y su producción académica en los últimos cuatro años, se observa la importancia cada vez mayor de la educación como objeto sociológico en la sociología brasileña, y un interés que va en aumento por las investigaciones dirigidas hacia los niveles de educación primaria y secundaria.

El siguiente artículo, firmado por Francesc J. Hernández, de la Universitat de València, y contando con Uyguaciara V. Castelo Branco y Paulo H. Nakamura, de la Universidade Federal de Paraíba, en Brasil, presentan una «adaptación del índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación». El texto presentado fundamenta una adaptación del Índice (o Coeficiente) de Gini, habitual para medir la desigualdad en la economía y otras ciencias, a investigaciones sociológicas de la educación. Aquí se explica el funcionamiento del índice, su mecánica de cálculo, y sus ventajas al tiempo que expone tres

cálculos, con diferentes procedimientos, aplicados al ámbito educativo: uno relativo a la inversión pública en educación superior, otro referente a los ajustes de las trayectorias universitarias y el último relacionado con las competencias lingüísticas.

Por último, la quinta aportación presta atención a «la influencia del género en el aprendizaje matemático en España», mostrando «evidencias desde PISA». El trabajo de Silvia Fuente de Frutos y Victor Renobell Santaren, de la Universidad Internacional de La Rioja, indaga acerca de la brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas en nuestro país, tomando como base empírica los resultados de la evaluación de PISA en sus diferentes ediciones. Los resultados arrojan mejor competencia matemática en alumnos que en alumnas, así como una mejoría en el rendimiento matemático por parte del alumnado español en su conjunto.

Una vez más, el equipo editorial quiere agradecer el trabajo colectivo —esa suma de voluntades— de personas que han colaborado en la autoría, revisión u otras formas de colaboración, que añaden pasión a la necesidad, y que anteponen el compromiso académico a las presiones académicas para hacer posible esta revista. De paso, invitamos a que lectoras y lectores que han abierto éste y otros números de la revista puedan convertirse también en autores y autoras participando con sus reflexiones en la misma y enriqueciendo la conversación con el mundo social y educativo de la que se nutren estas páginas.

Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática

Sociology of Education and Construction of Educational Policies: From the Theory to the Practice

João Sebastião, Luís Capucha, Susana Martins, Ana Rita Capucha¹

Resumo

A crescente complexidade no desenvolvimento de políticas públicas traduziu-se pelo aumento significativo no envolvimento de especialistas, muitos deles cientistas. Esse envolvimento é expresso de várias maneiras, seja através de solicitações de estudos preliminares, processos de planeamento ou avaliações da implementação e do impacto de medidas políticas. O desenvolvimento da relação entre os campos científico e político desafia o papel dos cientistas como especialistas e do uso do conhecimento científico, bem como as relações de poder entre políticos e cientistas. A sociologia da educação em Portugal tem uma longa tradição de interação com o campo político, não apenas em estudos relacionados ao desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais, mas também em colaboração com escolas e outros provedores de educação em processos de intervenção e inovação socio-educacional. É uma experiência em que a natureza crítica e reflexiva da sociologia se cruza com a intervenção, num debate entre racionalidades e lógicas de ação diversas, colocando muitas vezes os sociólogos na posição de mediadores entre atores do sistema educacional com interesses frequentemente conflitantes e que comunicam mal ou não comunicam mesmo entre si. Com base na produção de um conjunto de estudos ordenados por diferentes entidades públicas portuguesas, foi realizada uma reflexão sobre os desafios teóricos, metodológicos e éticos colocados por esta colaboração, bem como sobre as possibilidades que dela resultam.

Palavras chave

Sociologia da educação, políticas de educação, expertise, sociologia pública.

Abstract

The growing complexity in public policy development has resulted in a significant increase in the involvement of experts, many of them scientists. This involvement is expressed in a variety of ways, whether through requests for preliminary studies, planning processes or evaluations of the implementation and impact of policy measures. The development of the relationship between the scientific and political fields challenges the role of scientists as experts and the use of scientific knowledge, as well as the power relations between politicians and scientists.

The sociology of education in Portugal has a long tradition of interaction with the political field, not only in studies related to the development and evaluation of educational policies, but also in collaboration with schools and other education providers in processes of intervention and socio-educational innovation. It is an experience in which the critical and reflexive nature of sociology intersects with intervention, in a debate between diverse rationalities and logics of action, often placing sociologists in the position of mediators among actors in the educational system with often-conflicting interests who miscommunicate, or do not even communicate with each other. Based on the production of a set of studies ordered by different Portuguese public entities, a reflection is presented on the theoretical, methodological and ethical challenges posed by this collaboration, as well as on the possibilities that result from it.

Keywords

Sociology of education, educational policy, expertise, public sociology.

Cómo citar/Citation

Sebastião, João; Capucha, Luís; Martins, Susana y Capucha, Rita Ana (2020). Sociologia da Educação e construção de políticas educativas: da teoria à prática. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 7-19. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16225>.

Recibido: 09-12-2019
Aceptado: 19-12-2019

¹ João Sebastião, joaseb@sapo.pt; Luís Capucha, luis.capucha@iscte-iul.pt; Susana Martins, susana.martins@iscte-iul.pt; Ana Rita Capucha, anarita.capucha@gmail.com. Todos pertenecientes al Centro de Investigación e Estudos de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa.

1. Introdução

A crescente mediatização de diversos temas da educação, sobretudo do sucesso e da qualidade do sistema educativo, da descentralização, da participação das famílias e das comunidades nas escolas, do currículo, entre outros, fruto da reivindicação de uma escola de massas em níveis superiores de escolaridade, em torno da qual se mobiliza um número crescente de atores sociais, políticos e económicos, tem contribuído para a configuração da agenda governamental (Bache, 2013), traduzindo-se, depois, na própria reformulação das políticas educativas nacionais. São exemplos disso: (1) a preocupação com as questões do insucesso escolar e a multiplicidade de medidas que têm, nos últimos anos, vindo a ser implementadas, quer ao nível geral (por exemplo, desenho dos currículos e apoios sociais), quer ao nível das práticas nas escolas (dimensão das turmas, práticas pedagógicas, organização do trabalho docente, etc.) e nas comunidades educativas; (2) a preocupação com a violência no contexto escolar, suscitando o surgimento de organismos responsáveis pela monitorização do fenómeno nas escolas e, conseqüentemente, pela orientação de políticas preventivas da violência; ou ainda, (3) o reconhecimento público dos instrumentos de autonomia e descentralização das escolas e da educação, particularmente aqueles que preveem um papel decisivo para a comunidade educativa (como as Cartas Educativas Municipais).

Neste contexto, a sociologia tem sido crescentemente convocada para o debate, o aprofundamento do conhecimento, a avaliação das políticas e, até, a assunção de responsabilidades políticas ao mais alto nível da governação (pelo menos em Portugal têm sido dezenas os sociólogos chamados a desempenhar cargos no governo e na direção da administração do sistema de educação). No presente artigo focamos a componente do envolvimento da sociologia na produção de conhecimento operacional em educação. São exemplo disso as encomendas de estudos preliminares, as avaliações da implementação e dos impactos de medidas políticas, ou a execução de tarefas de observação e monitorização dos seus efeitos no terreno e nas comunidades escolares, ou ainda a avaliação e autoavaliação das escolas.

O carácter crítico e reflexivo da produção sociológica cruza-se, assim, com o plano da intervenção, promovendo um encontro entre racionalidades diversas e colocando frequentemente os sociólogos na posição de mediadores entre atores que possuem interesses muitas das vezes conflituais e que pouco ou nada comunicam entre si. Importa, pois, refletir sobre a utilidade pública (Silva, 2017; Burawoy, 2009) da sociologia da educação, no âmbito da construção e/ou reformulação das políticas públicas educativas, ponderando, ainda, os diferentes desafios, potencialidades e/ou constrangimentos impostos à prática profissional dos sociólogos, através da explanação de exemplos práticos como os enunciados no início.

Abordaremos, neste artigo, um conjunto de exemplos de utilização pública da sociologia, com o objetivo de determinar, por um lado, a multiplicidade das formas que essa utilização assume, bem como, por outro lado, a coerência dos princípios que tendem a presidir, no plano da «perspetiva sociológica», aos vários exemplos aqui abordados.

2. Ciências sociais, conhecimento pericial e políticas públicas

A progressiva complexidade na elaboração de políticas públicas nas sociedades contemporâneas, resultante de processos cruzados de diversificação e especialização institucional, dos avanços científicos e dos procedimentos conducentes à tomada de decisão num mundo globalizado e marcado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, teve como uma das conseqüências o aumento expressivo do recurso ao conhecimento técnico-científico de especialistas chamados a participar nos processos de

desenho, gestão e avaliação das políticas públicas. A complexificação dos processos políticos e sociais tem contribuído para o aumento da importância que os peritos têm vindo a ocupar nas sociedades atuais (Beck, 1992; Giddens, 1992; Stehr, 1994, Fischer, 2009), daí resultando um conjunto de questões que não sendo novas, pois já Weber para elas tinha alertado, assumem agora novos contornos. A relação entre ciência e política questiona a intervenção dos cientistas, nomeadamente quanto ao seu papel enquanto peritos e ao uso que fazem quer do conhecimento científico, quer da autoridade associada ao estatuto de possuidores do saber pericial legítimo. Contudo esta participação na vida pública, frequentemente criticada pelo seu caráter instrumental, deve ser, como referia a certa altura Coleman (1994), considerada uma questão central da sua atividade.

Face à pergunta que muitos colocam à sociologia e às ciências sociais em geral, sobre a sua utilidade pública, é hoje cada vez mais necessário sublinhar a sua importância na descodificação da complexidade da realidade social, proporcionado conhecimento e favorecendo processos reflexivos estruturados sobre as diversas e contraditórias facetas dessa realidade e dos modos como esta é interpretada de forma plural e controversa. A dominação social é também, e em primeiro plano, o resultado da dominação sobre a “interpretação verdadeira” do mundo, como salientava Bourdieu. A importância deste tópico tanto mais relevante quanto uma das principais características das interpretações e (re)conhecimentos comuns sobre as coisas, é a de serem reflexivas e capazes de utilizar a reflexão como mecanismo de ocultação dos seus próprios fundamentos, isto é, dos interesses dos quais são o produto. Uma das implicações do efeito de ocultação como fonte de legitimação das ideologias, é que a sociologia e as outras ciências sociais competem pelo reconhecimento da sua pertinência e validade científica, ao mesmo tempo que procuram colocar em perspetiva a diversidade de “explicações” socialmente interessadas no sentido de intermediar a relação entre os agentes que as produzem.

Partindo deste ponto, devemos desde logo assumir que a sociologia não esgota a sua virtualidade científica e reflexiva quando associada ao terreno da formulação de políticas públicas específicas (Silva, 2006; Ramos, Capucha e Tavares, 2018). Muito pelo contrário, é justamente na sua capacidade mediadora, na visão abrangente, na fundamentação e na convergência, que adquire um potencial transformador e inovador para o contexto das políticas, permitindo-lhe, depois, a consolidação da sua especialização científica sobre várias e diferentes matérias da política pública.

Importa, por isso, identificar sumariamente algumas questões que apontam, justamente, para a própria complexidade desta relação e que devem, por isso, ser objeto de reflexão:

1. por um lado, ter presente que a utilidade pública da sociologia é muito diversa, e a perícia profissional é apenas um entre vários papéis que esta ciência (e profissão) pode desempenhar, porventura aquele que mais aproxima o investigador da realidade onde ele próprio está inserido;
2. não obstante contribuir para leituras dinâmicas da realidade que permitem um quadro favorável à produção de políticas relevantes, não significa que a ciência constitua o centro da ação, ou que a sociologia atribua normatividade aos fenómenos sociais que interpreta;
3. grande parte da atividade pericial desenvolve-se por intermédio de questões críticas para o funcionamento das sociedades e, sobretudo, de problemáticas reconhecidas pela própria comunidade científica;
4. contudo, o próprio processo de construção da problemática científica (tornar um problema social

num problema sociológico) é fortemente condicionado pelas agendas políticas, pelos financiamentos, por avanços e retrocessos de vária ordem;

5. a atividade pericial tem uma construção híbrida, pelo que incorpora conhecimento científico, peritagem técnica especializada, incluindo, ainda, contributos dos chamados «peritos leigos» (Maasen & Weingart, 2005); desenvolve-se, assim, num espaço complexo e contraditório, já que incorpora evidências vindas de diferentes campos, com lógicas e processos de legitimação diversos, onde a negociação é permanente e os próprios limites da autonomia relativa da sociologia são questionados; por vezes, resultam ainda cenários de pareceres diametralmente opostos, o que acaba por gerar grande desconfiança face ao trabalho científico;
6. a legitimidade técnica confronta-se com a própria legitimidade política, alimentando o debate quanto à suposta neutralidade da atividade de peritagem, isto porque até à formulação do produto final são escassos os mecanismos e momentos de escrutínio democrático e público. Esta situação vê-se sobretudo com a utilização de pareceres jurídicos, estudos de avaliação ou preparatórios da elaboração de políticas públicas, sem que de facto estes mesmos pareceres e os fundamentos para as opções que sugerem, sejam, muitas das vezes, divulgados publicamente;
7. a atividade pericial incorpora uma dimensão paradoxal, produzindo fragilidades que se traduzem em limitações ao seu desenvolvimento e capacidade analítica, fruto de «uma permeabilidade entre saber e poder que não favorece o conhecimento sobre a realidade e muito menos a formação de alternativas políticas» (Rodrigues e Silva, 2012: 17-18);
8. apesar disso, de entre todas as linguagens sobre os processos políticos, a científica continua a ser a mais apta para a produção de saberes objetivos, resultantes tanto da utilização do método científico, como da perspectiva obtida a partir de uma visão sistémica sobre os campos em que incidem as decisões, o que permite olhar para além das cortinas de fumo ideológicas produzidas pelos atores políticos e institucionais.

3. O papel da sociologia da educação na (re)construção de políticas educativas

A relação entre a sociologia e o campo da política acarreta inúmeros desafios, não apenas para o profissional de sociologia, que se vê agora num terreno cada vez mais colaborativo e interdisciplinar, mas inclusivamente para o próprio campo do policy-making educativo, dado que a urgência e a importância de uma boa parte das políticas educativas resulta, justamente, da relação/negociação que se estabelece entre: (1) entidades estatais (Ministério da Educação, Secretarias de Estado) e organismos da administração, com as suas preocupações em torno da eficiência e da eficácia das medidas políticas; (2) parceiros sociais e educativos (sindicatos, associações de pais ou de estudantes, etc.), com as diferentes agendas reivindicativas; (3) comunidade académica/científica, com os alertas, mediações, orientações e fundamentações; e finalmente, (4) opinião/debate público, que se sabe, entre outras coisas, determinante para os tópicos a incluir no agenda-setting da política educativa nacional.

São inúmeras as potencialidades que a sociologia oferece a um contexto de elaboração, desenho, ou de monitorização e avaliação de políticas. Entre outras, (1) contextualiza, disponibilizando um quadro lógico analítico que não é estanque, nem único, e que percorre diferentes tradições epistemológicas, desde correntes mais funcionalistas, às mais estruturalistas, ou às mais interacionistas e individualistas; (2) enriquecedora dos processos, uma vez que se especializa na monitorização, na análise processual e no enqua-

dramamento dos diferentes atores, cujos interesses procura interpretar, mediar e considerar; (3) reflexiva, já que desempenha um papel de suporte e de «background» crítico, tornando a própria política ou medida no seu objeto de estudo, significando isso que põe a descoberto as visões e interpretações conflituais, por vezes ocultadas pelos pesados aparelhos formais e burocráticos onde a política se desenrola; (4) caracteriza criteriosamente e prioritariamente o domínio das medidas e políticas a implementar, apoiando-se numa investigação multietapas e multiescalar que envolve desde o diagnóstico, à auscultação de todas as partes interessadas, até, depois, ao domínio das recomendações finais; (5) e, finalmente, promove, abertamente, o debate público informado, rompendo com mitos e com o senso-comum, contribuindo para uma visão objetiva e sustentada da realidade múltipla que nos circunda.

Os exemplos que se seguem, retirados de um conjunto vasto de casos de envolvimento dos autores do presente texto em processos de elaboração e implementação de políticas de educação, são demonstrativos do potencial deste quadro interativo, mas também dos desafios e dificuldades inerentes ao próprio «backstage» onde o jogo da peritagem e da construção política acontece.

a) Observatório de Segurança Escolar (OSE)

A mediatização dos episódios de violência nas escolas portuguesas, ocorrida a partir do meio da década de 1990, conduziu a uma solicitação política para a criação de um observatório permanente de monitorização e avaliação do fenómeno, para o qual a visão institucional e interventiva da sociologia da educação fortemente contribuiu. Na verdade, o Observatório, entretanto já extinto, foi na altura coordenado por uma equipa de sociólogos da área da educação, e da sua atividade principal resultaram, entre outros, vários relatórios, recomendações e toda uma gama de produtos científicos (artigos, capítulos de livros, conferências). Entendido na interseção de problemáticas diversas, e num quadro articulado de políticas sectoriais, esta solicitação ocorreu num espaço de intensa discussão política e social e integrou outras preocupações, como a promoção da efetiva igualdade de oportunidades educativas; a articulação da intervenção interministerial na área da segurança escolar e a modernização e qualificação dos processos de produção e uso de informação pelo ministério da educação (ME) nos processos de decisão política e administrativa (Rodrigues, 2010). Dentro desta lógica, o OSE participou ativamente na construção de instrumentos de monitorização das situações de violência, na reestruturação e preparação de outras intervenções de apoio à política educativa, contribuindo para uma sistematização das situações de violência no sistema educativo, proposta enquadrada numa estratégia de reorganização do sistema e de promoção da equidade educativa (Sebastião, 2013). Posicionado institucionalmente próximo do poder executivo, constituiu um desafio relativamente à forma como a investigação científica e a atividade pericial precisam de conviver para poderem contribuir efetivamente para o suporte das políticas públicas.

Os desafios resultantes da construção do observatório traduziram-se pela forma como a construção de uma problemática científica sobre a violência na escola se confronta com as conceções sociais, políticas e mesmo culturais existentes sobre o que são e como devem ser as relações entre os diversos atores sociais presentes no contexto institucional escolar.

Muitas das conceções explicativas sobre as causas das situações de violência nas escolas insistem em perspetivas de pendor individualista e patológico, constituindo um argumento central da crítica conservadora à escola pública.

A atuação dos sociólogos num contexto de intensa politização passou por isso pela construção de um aparato teórico e metodológico capaz de responder aos sucessivos questionamentos políticos e mediáticos, mostrando a importância da utilização de conceitos cientificamente construídos e testados, em estreita articulação com a investigação empírica e a difusão sistemática e controlada dos resultados.

A investigação científica e a criação do OSE em 2005, em cooperação estreita com o Programa *Escola Segura*, permitiram conhecer melhor os fenómenos relacionados com a segurança dos estabelecimentos de ensino e fornecer indicadores cientificamente aferidos, que contribuíram para mostrar que as situações de violência na escola radicavam de facto no seu interior e resultavam em grande parte da própria lógica escolar.

A atividade de recolha de informação desenvolvida pela equipa do OSE resultou de uma combinação de métodos extensivos e qualitativos, tendo a análise da difusão das situações de violência contemplado diferentes níveis analíticos, tendo como objetivo a recolha e análise de dados nacionais em todas as escolas públicas.

A informação recolhida permitiu analisar a distribuição das situações de violência a nível nacional, mostrando ser um fenómeno relativamente restrito. Permitiu igualmente constatar a existência de acentuadas assimetrias regionais, com uma elevada concentração de ocorrências num número relativamente limitado de concelhos e escolas.

Passámos assim a poder utilizar informação de tipo variado, de forma a construir progressivamente uma visão objetivada do tipo e extensão das situações de violência encontradas, constituindo os dados recolhidos de forma sistemática a única informação extensiva disponível a nível nacional. A sua análise pelo OSE possibilitou pela primeira vez mapear a difusão e evolução das ocorrências registadas por região e por escola em Portugal (Sebastião, Campos e Merlini, 2010). Com base neste conhecimento e partindo da identificação de grandes disparidades entre escolas com perfis semelhantes foi posteriormente realizada uma abordagem centrada nas escolas e territórios educativos através da realização de estudos de caso, tomando como objeto de estudo central as suas dinâmicas organizacionais de gestão da disciplina.

Foi assim possível desconstruir muitas das conceções de senso comum sobre a difusão de situações de violência nas escolas portuguesas, facto que, em articulação com a implementação articulada de medidas de política de segurança e de educação para a cidadania nas escolas contribuíram para uma efetiva redução das situações de violência nas escolas.

b) **Elaboração de Cartas Educativas (CEM) e Projetos Educativos Municipais**

A Carta Educativa é um instrumento concelhio de planeamento/(re)ordenamento urbano e educativo, com enquadramento legal obrigatório no âmbito da política estratégica educativa dos diferentes municípios Portugueses. Evoluiu ultimamente de acordo com a atual tendência de descentralização das políticas educativas, pautando-se por diferentes objetivos (uns mais de planeamento, outros mais de ação) e convocando diferentes atores e campos científicos do saber. Neste quadro, e dada a própria transformação do instrumento ao longo dos últimos anos, não se limita agora a confrontar projeções demográficas com equipamentos de modo prever investimentos na rede escolar, apresentando uma vertente estratégica e prospetiva mais forte

com incidência nos processos educativos, na medida em que muitos municípios requerem a elaboração de Planos Educativos Estratégicos Concelhios, que visam definir a intervenção dos municípios e de outros agentes locais nos processos educativos, em articulação com as escolas. Boa parte destes novos instrumentos estratégicos de envolvimento municipal na educação têm contado com a participação ativa de sociólogos nas equipas a quem são dirigidas as encomendas para a respetiva elaboração.

Os desafios têm sido vários: desde logo, porque as CEM representam elas próprias um elemento mediador entre os serviços políticos centrais e as instâncias municipais; depois, porque preveem o envolvimento e valorização do papel das comunidades educativas como um todo, obrigando a uma minuciosa tarefa de auscultação e de mediação entre figuras institucionais nem sempre consonantes nas visões e nos interesses específicos, facto que tem gerado uma situação de isolamento e de falta de articulação entre si. Falamos, por exemplo, de diretores de escolas que querem ver os seus equipamentos melhorados e a rede reordenada; os serviços municipais de Educação, preocupados com a eficiência das iniciativas a implementar, em corresponder aos parâmetros estabelecidos a nível central e em abrir um novo espaço de competências políticas próprias; os pais, preocupados com a qualidade e proximidade das escolas, que querem também participar ativamente da planificação; Juntas de Freguesia que se encontram confrontadas com uma grande falta de recursos próprios para apoiar as escolas em matérias da sua responsabilidade (pequenas obras e reparações, por exemplo); os agentes de segurança preocupados com as matérias de violência e segurança nas escolas e nos espaços circundantes; as empresas, no sentido de se envolverem mais efetivamente na criação de condições para uma oferta educativa de qualidade; com associações e outros serviços, como museus ou estruturas culturais, com potencial educativo e, por vezes, promotores de serviços educativos; Centros de Saúde, responsáveis pelo apoio técnico na educação para a saúde; com os serviços sociais que lidam com famílias desfavorecidas, etc., entidades estas que devem ser envolvidas na partilha de objetivos e recursos para um domínio institucional, a educação, com o qual não têm hábitos de relacionamento; e, finalmente, um terceiro elemento prende-se com multidisciplinariedade, sendo um terreno de trabalho partilhado com outras ciências (demografia, geografia, arquitetura) e com as quais a sociologia deve conseguir dialogar e cooperar. Além disso, as Cartas evoluíram para uma dupla função de instrumento de ordenamento prospetivo da relação entre a procura escolar e a capacidade dos equipamentos existentes, e de instrumentos estratégicos de desenvolvimento de projetos educativos municipais, o que implica um alargamento do seu âmbito de incidência para matérias até há pouco exclusivas do sistema de educação, como os currículos e as ofertas extra-curriculares, a coordenação da oferta e a reconfiguração dos projetos de escola, entre outros.

Por estas razões, e pela natureza metodológica das CEM, considera-se determinante a perspetiva científica sociológica, por quatro razões principais: (1) o conhecimento das diferentes problemáticas da educação, o que permite incorporar nas Cartas e nos Planos uma visão crítica, fruto da reflexão mais informada entre os agentes envolvidos; (2) a desmistificação de crenças sobre os processos educativos e as prioridades da educação, trazendo rigor para o processo de construção de sistemas locais capazes de responder às necessidades educativas de cada território concelhio; (3) a competência relacional que torna possível promover o diálogo construtivo entre os diversos agentes; (3) as competências técnicas para o tratamento de dados estatísticos, condução

de entrevistas, dinamização de focus-groups, realização de questionários, apresentação de resultados de investigação e de negociação política entre agentes; (4) o domínio das metodologias de avaliação, dado que a revisão de cada Carta Educativa implica a verificação dos resultados e dos resultados da anterior, bem com a aferição dos fatores que fizeram com que os seus objetivos fossem alcançadas, e em que medida..

A experiência mostra que não há dois processos iguais quando nas equipas técnicas responsáveis pela elaboração das propostas de Carta Educativa e de Projeto Educativo concelhio prevalece uma atitude sociológica. No caso contrário, essas ferramentas de planeamento educativo e de descentralização acabam por assumir uma natureza burocrática, uniforme, estandardizada, estereotipada, que cumpre critérios meramente formais, mas não libertam energias nem permitem tirar partido das forças locais. A intervenção da sociologia implica considerar e estudar cada concelho como um caso singular, e os produtos são «taylor-made», feitos peça a peça, não apenas porque as condições objetivas e os problemas são diferentes, mas também porque são diversas as perspetivas de cada agente envolvido e os consensos e controvérsias que se geram, e cuja gestão faz parte do próprio processo de produção.

Nestes projetos a interação entre os sociólogos e os decisores é muito próxima, embora os papéis estejam claramente segregados. Trata-se, na verdade, de processos que se aproximam muito da investigação-ação, na medida em que a abordagem científica aos problemas se cruza com competências operacionais para construir propostas de ação discutidas, aferidas e, por vezes, parcialmente implementadas pelos responsáveis dos municípios e pelos restantes agentes educativos.

4. Estudo de avaliação prospetivo: Redução da dimensão das turmas

O terceiro exemplo respeita a um estudo prospetivo, encomendado em 2017 pelo Ministério da Educação (ME) a uma equipa de peritos e consultores da área da sociologia, com apoio de economistas e metodólogos, com vista a avaliar os impactos pedagógicos e financeiros da redução do número máximo de alunos por turma a nível nacional. A medida da redução constava do programa de governo e o ME pretendia saber qual o esforço financeiro envolvido e se esse esforço seria compensado pelos ganhos na melhoria das práticas pedagógicas e dos consequentes resultados escolares.

A medida gerava dois tipos de controvérsia, uma política e outra científica. No plano político o problema levantou-se quando o governo do período de intervenção da Troika (formada pelo BCE, pelo FMI e pela CE) em Portugal, levando a cabo a lógica da austeridade, decidiu aumentar em cerca de dois alunos a dimensão das turmas (com algumas exceções, como fossem a das turmas com alunos com necessidades educativas especiais cujo Plano de Educação Especial previsse a integração numa turma mais reduzida e a dos cursos de cariz profissionalizante.

O governo eleito em 2015 propôs-se reverter a austeridade. Foi nesse quadro que incluiu no Programa a redução do número de turmas. A medida gerou um debate político aceso, estimulado em boa parte pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, presidido por um destacado dirigente de um partido da oposição de centro-direita, partido esse que se pronunciou contra a redução) que publicitou um estudo que apresentava custos elevadíssimos e salientava a nulidade dos impactos pedagógicos. Do lado dos sindicatos de professores e das escolas, pelo contrário, era sistematicamente referida como obstáculo à promoção do sucesso escolar a dimensão excessiva das turmas.

O estudo prospetivo encomendado pelo ME mostrou que: (1) o CNE não tinha feito as contas contabilizando as turmas que já tinham dimensão inferior ao limite legal proposto (repondo os parâmetros anteriores à Troika), pelo que o custo efetivo era seis vezes inferior ao que tinha calculado. E além disso não retirava a esses custos as receitas diretas e indiretas do Estado relativas aos impostos que incidiam sobre os salários a pagar aos professores eventualmente a contratar (na verdade a probabilidade de não ser necessário contratar nenhum era fortíssima, dada a queda abrupta nas taxas de natalidade e no número de alunos), quer sobre o consumo resultante desses rendimentos; (2) por outro lado, a grande maioria das turmas já tinha dimensões mais reduzidas do que o previsto na legislação, quer devido à adoção de estratégias de dispersão dos alunos com NEE redutores de dimensão das turmas, quer por rarefação dos alunos, pelo que não era a dimensão das turmas o obstáculo que se dizia ser à adoção de estratégias pedagógicas promotoras do sucesso escolar.

Vale a pena introduzir aqui uma nota relativa à dificuldade que a sociologia muitas vezes encontra quando envolvida no contributo para a tomada de decisão política. Este estudo foi um exemplo de como o poder, que encomenda os estudos, muitas vezes pretende intervir no trabalho técnico-científico das equipas, se não tentando influenciar os seus resultados, pelo menos neste caso procurando impedir que ele pudesse explorar todas as dimensões relevantes, como a do planeamento da constituição das turmas nas escolas, ou a da forma de calcular os custos salariais de uma medida de política que implica a contratação de pessoal. Nesses casos o sociólogo vê-se confrontado com três opções: ou cede às pressões, o que é reprovável no plano ético; ou abandona o estudo, o que é o desperdício de uma oportunidade de investigar um tema de grande interesse; ou resiste e negocia a sua autonomia, por exemplo, como foi o caso, produzindo relatórios em que apenas publica parte das descobertas realizadas, remetendo para publicações científicas a parte mais fina do seu trabalho. Foi esta a opção com(seguida).

E de facto valia a pena, no plano do debate científico sobre a matéria, ir aos detalhes a que se foi, pois julga-se que se conseguiram evidências relevantes para o saber nesta área.

As controvérsias científicas giram em torno de dois polos opostos. Algumas pesquisas com natureza mais econométrica apontam para a ausência de efeitos da dimensão de turma nos resultados escolares, ou alternativamente sublinhavam a insignificância dos impactos pedagógicos das turmas com dimensão reduzida, perante um cenário de progressivo incremento dos custos para o Estado; por outro lado, e em sentido contrário, dos principais estudos de referência conduzidos durante as décadas de 80 e 90 (Finn e Achilles, 1990; Mueller, Chase e Wolden, 1988) chegam evidências justamente sobre os impactos e ganhos pedagógicos com a redução da dimensão das turmas, sobretudo considerando os alunos provenientes de meios socioeconomicamente mais desfavorecidos (os quais, segundo esses estudos, beneficiam de turmas com menor dimensão).

A consideração das duas posições obrigou à convocação de metodologias e técnicas diferenciadas na análise das estatísticas e à integração da economia da educação no corpo da análise realizada, bem como à condução prévia de um estudo prospetivo demográfico. As próprias conclusões da investigação (e a visão holística) ilustram bem este esforço sinérgico e combinatório. Vejamos algumas:

A análise realizada confirmou as conclusões dos grandes estudos que apontam para as vantagens de turmas mais pequenas. Foram realizados vários exercícios e aplicados modelos estatísticos que visaram esclarecer sobre a ordem de relação entre a dimensão de turma e os resultados escolares/impactos pedagógicos. Por um lado, várias correlações foram estabelecidas entre a variável dimensão média de turma – considerando vários

níveis do ensino básico – e alguns indicadores de desempenho escolar (como as taxas de repetição totais e para segmentos específicos da população escolar e o abandono escolar), para vários países europeus, entre os quais Portugal, a partir de dados da OCDE (PISA). Genericamente estes exercícios mostraram que às turmas com menor dimensão estava associada uma maior probabilidade de transição/conclusão de ano, especialmente considerando os anos escolares iniciais e o estatuto socioeconómico dos alunos, beneficiando o desempenho escolar dos alunos com origens socioeconómicas mais desfavorecidas, em especial no 6º ano e no 9º ano do Ensino Básico.

A conclusão chave apontava para o efeito negativo do aumento da dimensão de turma no desempenho escolar dos alunos e na qualidade das aprendizagens no Ensino Básico. Também chegaram a ser considerados outros fatores verificando-se, por exemplo, que os alunos que frequentavam escolas integradas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária apresentavam tendencialmente piores resultados ou que as turmas mais pequenas tendiam a apresentar melhores resultados nos exames de matemática e português e, conseqüentemente, a promover uma redução da reprovação escolar.

O tipo de análises então conduzidas e as teorias mobilizadas serviram de suporte ao trabalho posteriormente executado pelos especialistas em economia da educação. A decisão de reduzir ou não a dimensão das turmas tem sobretudo objetivos de política educativa, tendo sido ponderados na decisão que o governo acabou por tomar, seguindo as recomendações dos investigadores, tanto os efeitos pedagógicos, como os custos da medida. Os cálculos de custos apresentados consideraram os custos brutos da medida de política, estimando-os partir da confrontação entre cenários de redução do número de alunos por turma e cenários de não redução (ou cenário de partida), mas apenas depois de identificado o número de turmas que, realmente, poderia ver o número de alunos reduzido. Para além disso, a equipa realizou cálculos segundo diferentes modelos que estimassem não os custos brutos, mas os custos líquidos do aumento real de turma previsto (Mucharreira, Cabrito e Capucha, 2019). De uma maneira geral, concluiu-se que os ganhos pedagógicos compensariam os custos efetivos da medida.

Finalmente, e a partir dos pontos acima destacados, podemos ainda sublinhar, para efeito dos desafios aqui a considerar, dois pontos: a) a própria pressão política e pública desta medida, tendo sido fortemente debatida no campo político-mediático, facto que pode contaminar, como bem sabemos, a condução da atividade pericial; e b) a responsabilidade, sabendo-se ser uma medida potencialmente transformadora das lógicas pedagógicas e organizativas escolares com grande impacto, o resultado final foi alvo de um processo longo de negociação, de adaptação e de afinação das conclusões encontradas.

5. Conclusões

Partimos nesta pesquisa de uma premissa que carece de investigação: a sociologia, quer como ciência, quer como profissão, é crescentemente chamada a tomar parte nos processos de tomada de decisão e de execução de políticas públicas de educação.

Não é uma novidade a interseção entre a ciência sociológica e a política neste domínio. Os sociólogos estiveram na primeira linha da crítica às perspetivas funcionalistas sobre o papel da escola, ao chamar a atenção para os problemas da relação entre desigualdades socioculturais e desigualdades escolares, as suas causas e as suas conseqüências. Com isso deram origem a um enorme movimento de reformas políticas visando a mudanças no sentido de promover a equidade e a justiça na educação.

O envolvimento entre a sociologia e os sistemas educativos, com os seus diferentes agentes, nunca mais deixou de ser notório e relevante. Esse envolvimento assume uma diversidade de formas, que vão

da realização de estudos e avaliações até à participação prática de sociólogos nos processos educativos, aos mais diversos níveis do sistema, muitas vezes incluídos em equipas multidisciplinares. Os contributos foram também muito diversos, desde o apoio à formulação de políticas, à crítica das situações problemáticas que persistem e de outras que emergem, passando pelo contributo dado ao conhecimento por parte dos agentes acerca das realidades que o senso comum oculta, ao desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de negociação e cooperação entre esses agentes.

Procurou-se com os exemplos apresentados, e com a breve discussão anteriormente realizada, colocar em evidência a importância da construção de problemáticas sociológicas como determinante na relação entre a atividade dos sociólogos da educação e a produção e implementação de políticas públicas. Podemos destacar a capacidade de olhar para os sistemas no seu conjunto (estruturas e práticas), de colocar os sistemas e os atores em perspetiva; de mediar as relações entre atores com interesses descoincidentes, usando a evidência como ferramenta básica; a convocação das teorias da educação e as vantagens do domínio dos métodos e técnicas de pesquisa, incluindo no quadro de abordagens multimétodo; e, por fim, a evocação paradigmática da noção de «imaginação sociológica» (Mills, 1982), o que significa atender aos contextos, à diversidade cultural, às coordenadas de tempo e espaço, e à remissão dos fenómenos particulares para o sistema global de atores e políticas que lhes conferem inteligibilidade crítica. Mas significa também a assunção clara de um compromisso ético inequívoco com o direito de todos e de cada um a uma educação de qualidade.

Como afirmou Carol Weiss «... há a possibilidade de envolvimento com a ação política requerente de uma proximidade que não implique compromisso ou coligação. Pode existir uma sociologia **crítica** vigorosa, independente, original, ousada, que proporcione ao governo informação e críticas, uma sociologia capaz de escapar às assunções da direita ou da esquerda. Não se trata de uma raridade. É um tipo de sociologia que muitos sociólogos praticam. Mas à qual falta frequentemente dois elementos cruciais: (i) um esforço sustentado para atingir as audiências políticas com as mensagens sociológicas, isto é, que preste séria atenção à disseminação, ao contacto e ao diálogo contínuo com os atores do processo político, ou a utilização de instituições intermediárias que promovam essa tarefa; (ii) (2) reconhecimento de que a sociologia tem mais para oferecer às audiências políticas do que dados validados produzidos a partir de experiências e estudos bem desenhados. Apesar dos dados de qualidade serem úteis e construírem credibilidade, igualmente importante é a perspetiva sociológica incorporada nas entidades, nos processos e nos eventos. Os participantes no processo político podem beneficiar da compreensão das forças e correntes que moldam os eventos, e das estruturas de significado que os sociólogos retiram das suas teorias e investigações» (Weiss, 1993: 37).

Referências bibliográficas

- Bache, Ian (2013): “Measuring quality of life for public policy: an idea whose time has come? Agenda-setting dynamics in the European Union”. *Journal of European Public Policy*, 20 (1), 21-38.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Burawoy, Michael (2009): “The Public Sociology Wars” en Vincent Jeffries (ed.): *Handbook Of Public Sociology*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Coleman, James S. (1994): “A Vision for Sociology”. *Society*, 32 (1), 29-34.
- Finn, Jeremy D. y Achilles, Charles M. (1990): “Answers and questions about class size: A statewide experiment”. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 557-577.

- Fischer, Frank (2009). *Democracy and Expertise. Reorienting Policy Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta Editora.
- Maasen, Sabine y Weingart, Peter (2005): “What’s new in scientific advice to politics?” en Sabine Maasen y Peter Weingart (ed.): *Democratization of Expertise? Exploring Novel Forms of Scientific Advice in Political Decision-Making*. Springer: Dordrecht.
- Mills, Charles Wright (1982). *A Imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mucharreira, Pedro Ribeiro; Cabrito, B. y Capucha, Luís Antunes (2019): “Impactos financeiros de uma política de redução do número de alunos por turma: o caso Português”. *Educação (UFSM)*, 44 (1), 1-20.
- Mueller, D. J., Chase, C. I. y Walden, J. D. (1988): “Effects of reduced class size in primary classes”. *Educational Leadership*, 45, 48–50.
- Ramos, Madalena; Capucha, Luís y Tavares, Inês (org.) (2018). *Quem são e o que fazem os sociólogos em Portugal?*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Rodrigues, Maria de Lurdes y Silva, Pedro Adão (2012). *Políticas Públicas em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda/ISCTE-IUL.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Sebastião, João (2013). “Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.
- Sebastião, João; Campos, Joana y Merlini, Sara (2010): “Relatório de Segurança Das Escolas Portuguesas 2010-2011”. Observatório de Segurança Escolar/Ministério da Educação. https://www.researchgate.net/publication/330754338_RELATORIO_DE_SEGURANCA_DAS_ESCOLAS_PORTUGUE-SAS_2010-2011.
- Silva, Augusto Santos (2017): “Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal”. *Análise Social*, 225, lii (4.º), 782-803.
- Silva, Augusto Santos (2006). *A Sociologia e o Debate Público. Estudos sobre a relação entre o conhecer e o agir*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stehr, Nico (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Weiss, Carol H. (1993): “The Interaction of the Sociological Agenda and Public Policy” en William Julius Wilson (ed.): *Sociology and the Public Agenda*. SAGE Publications: Newbury Park, California.

Notas biográficas

João Sebastião es sociólogo, doctor en Sociología, es profesor titular del ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e investigador del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia-IUL, del que es director desde 2014. Ha trabajado activamente como experto en el área de la violencia escolar con la Unión Europea y el Consejo de Europa y en estudios de alfabetización de adultos para la OCDE y la UE. Coordinó el Observatorio de Seguridad Escolar del Ministerio de Educación. Sus principales áreas de investigación son las desigualdades sociales en la educación, las políticas educativas, la violencia en la escuela y las organizaciones escolares. Es autor de varios artículos en revistas científicas, capítulos de libros y libros nacionales e internacionales.

Luís Capucha es profesor titular del ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e investigador del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia-IUL. Fue Director General de Planificación del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, coordinador del Plan Nacional de Empleo, Director General de Innovación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Presidente de la Agencia Nacional de Calificación. Actualmente es Director del Departamento de Ciencia Política y Políticas Públicas del ISCTE-IUL. Miembro del Consejo Nacional de Educación. Sus áreas de interés son las políticas públicas, la educación y la formación, el empleo, las culturas populares y las metodologías de planificación y evaluación.

Susana da Cruz Martins es socióloga, doctora en Sociología. Profesora asistente del ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa e investigadora del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES). Es miembro del Observatorio de Desigualdades y Directora del Máster en Administración Escolar (en el ESPP, ISCTE). Recibió una beca postdoctoral de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología y una Cátedra Gulbenkian de F. C. Gulbenkian. Ha participado y coordinado proyectos de investigación nacionales e internacionales. Coordina en Portugal el proyecto europeo Eurostudent - Social and Economic Conditions of Student Life In Europe, en las ediciones II, III, VI. Es autora de varias publicaciones nacionales e internacionales, principalmente en los ámbitos de las políticas de educación y de enseñanza superior, los sistemas de educación comparada y las desigualdades sociales.

Ana Rita Capucha es socióloga, máster y doctoranda en Sociología ISCTE-IUL. Asistente de investigación en el CIES-IUL desde 2013, habiendo participado en varios proyectos de investigación aplicada (nacionales y uno internacional) y en iniciativas de divulgación científica, especialmente en las áreas de sociología de la educación y política pública y evaluación de medidas de política educativa. Actualmente es becaria de doctorado (por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología), desarrollando un proyecto de investigación sobre la autonomía escolar, el éxito educativo y la promoción de la equidad.

¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica

Is Intercultural School Mediation in Crisis? A Longitudinal Study from a Sociological Perspective

Mónica Ortiz-Cobo y Rosella Bianco¹

Resumen

La mediación intercultural, como recurso que ha pretendido servir de puente entre «culturas» para favorecer su acercamiento y entendimiento, tiene ya un recorrido histórico que nos permite un análisis retrospectivo de sus prácticas.

Desde este trabajo de corte etnográfico pretendemos evidenciar cómo se ha ido construyendo la mediación intercultural en un ámbito de intervención social, concretamente en las instituciones escolares de la provincia de Granada desde su inicio en 2008. El seguimiento que hemos realizado del recurso durante el periodo comprendido entre 2013 y 2017 en la provincia ha evidenciado lo lejos que han quedado las expectativas iniciales. La implementación de la mediación intercultural escolar ha perdido de vista sus objetivos formales, y ha contribuido a la creación de «diferencias», canalizando procesos de asimilación, etnificación y estigmatización del colectivo inmigrante. Así pues, podemos decir que la gestión escolar de la mediación intercultural ha desaprovechado todo su potencial, llevándola a su devaluación y a una falta de respaldo institucional. Por lo tanto, podemos hablar de una etapa de crisis de la mediación intercultural que va más allá de un descenso de profesionales en activo por motivos de la crisis económica que hace disminuir los recursos económicos en distintos ámbitos sociales.

Palabras clave

Inmigración, mediación, conflicto, identidad, cultura y escuela.

Abstract

Intercultural mediation is a resource that has aimed at serving as a bridge between “cultures” in order to favour their approach and understanding. This intervention practice owns already a historical trajectory that allow us to analyse the retrospective of its practices. By this ethnographic work we aim at showing how intercultural mediation has been built in a concrete social intervention field. That is to say, the school institutions of the Granada province since its inception in 2008. The follow-up of the resource, done during the period between 2013 and 2017 in this province, has demonstrated that the fulfilment of the initial expectations has been far from being achieved. The implementation of the school intercultural mediation has lost its formal aims sight of, and has contributed to creating “differences”, ending up channelling assimilation processes, ethnification and stigmatisation of the immigrant group. Therefore, we can affirm that the school management of the intercultural mediation has wasted all of its potential, leading it both to its devaluation and a lack of institutional support. Hence, we can talk about a crisis stage of the intercultural mediation that goes beyond the decrease of active professionals due to the economic crisis that diminishes economic resources in different social areas.

Keywords

Immigration, mediation, conflict, identity, culture and school..

Cómo citar/Citation

Ortiz-Cobo, Mónica y Bianco, Rosella (2020). ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.15765>.

Recibido: 05-09-2019
Aceptado: 28-12-2019

¹ Mónica Ortiz-Cobo, Universidad de Granada, monicaoc@ugr.es; Rosella Bianco, Universidad de Granada, rosellabianco@correo.ugr.es, (corresponding autor).

1. El conflicto como causa y centro de la intervención de la mediación

El conflicto es tan antiguo como la propia existencia del ser humano, su vida en sociedad dio paso al surgimiento de los conflictos entre las personas, por situaciones y características distintas, por intereses contrapuestos y necesidades diversas, a menudo enfrentadas. De la existencia connatural de conflictos y de la necesidad de resolverlos surgen distintos mecanismos para gestionarlos. Uno de los modos de abordar el conflicto es la mediación. La palabra mediación se utiliza ya desde el siglo XIII para designar la acción de intervenir entre dos personas o grupos. Tal y como apunta Llevot y Garreta (2012):

«Dicha intervención se podía dar en distintas situaciones, por ejemplo, entre vecinos, familiares por motivos de propiedad y uso de tierra, herencias, o bien entre víctimas y personas que habían cometido algún delito y trataban de dictaminar sobre quién recaía la culpa. El mediador era considerado como tal por sus convecinos debido a su prudencia, responsabilidad y sabiduría, razones por las que estos le otorgan su confianza». (Llevot y Garreta, 2012: 168).

Es en el siglo XVIII, concretamente en 1734, cuando aparece por primera vez la voz *mediación* y *mediador* en el Diccionario de Autoridades de la Lengua Española. En él se define la mediación como «la interposición o intervención de alguno que pretende componer o reconciliar a otros que están entre sí discordes, o conseguir alguna cosa para otro» (Otero, 2007: 175).

Desde inicios del siglo XX se ha concebido la mediación como un método pacífico de resolución de controversias internacionales, así es reconocida por la Convención de la Haya de 1907, la Carta de Naciones Unidas en 1945 y la Carta de la Organización de Estados Americanos en 1948. La mediación como método alternativo de resolución de conflicto tiene su origen en EEUU, en la década de los 60, donde empezó a utilizarse para solventar los problemas jurídicos de índole laboral, educativo, ambiental y familiar. La mediación permitía y permite reducir costes y tiempo, e incrementar la satisfacción de las partes. A diferencia de los procesos judiciales, donde una parte gana y otra pierde (gana-pierde), en la mediación *no hay ganadores ni perdedores*, ambas ganan (gana-gana) al ser coparticipes en la solución. Ambas partes son las que llegan a un acuerdo con la *ayuda* del mediador, que no resuelve el conflicto, ni toma decisiones, sino que facilita la comunicación y el acercamiento entre ellas, siempre desde la *neutralidad e imparcialidad*. Otros principios que garantizan su eficacia son la *voluntariedad y confianza*. Por un lado, ambas partes aceptan el proceso de mediación, y son libres de retirarse en cualquier momento, y por otro, la mediación se debe basar en la confianza de las partes en la persona que media y en el proceso.

Unos años después, en los 70, llegó a Europa. Inglaterra fue uno de los pioneros, siguiéndole Francia, Noruega y España. La implantación de la mediación familiar en Europa se lleva a cabo a partir de la Recomendación 1/1998 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en la que se recomienda a los gobiernos de los estados miembros introducir la mediación familiar, promoverla o, en su caso, reforzarla, adoptando y fortaleciendo las medidas necesarias. En España, las comunidades autónomas pioneras en desarrollar sus leyes de mediación familiar fueron Cataluña, Valencia y Galicia (2001). Normativamente a nivel estatal contamos con la Ley 5/2012 de 6 de julio, que regula la mediación en asuntos civiles y mercantiles, y a nivel autonómico, todas aquellas leyes de Mediación Familiar.

2. La mediación en el ámbito de la migración: identidad, cultura y conflicto

Con la globalización económica y las migraciones, las situaciones de multiculturalidad se han convertido en una realidad frecuente, aunque no se han llegado aún a normalizar como algo natural que discurre en

una convivencia igualitaria y armoniosa. Es en este contexto en el que se mantiene que la cultura y la identidad intervienen en los conflictos interétnicos. Hennessy (s.f.) plantea el rol de la cultura como aspecto principal para entender y resolver los conflictos, y su relación con la identidad:

«Frecuentemente la cultura pasa desapercibida, no obstante es parte central de la identidad de los individuos y de la metodología por ellos utilizada para crear significación. El conflicto ocurre cuando las identidades y los significados se consideran amenazados, ante lo cual los individuos reaccionan porque les interesa proteger su identidad y todo aquello que les es importante. Como resultado, ellos actúan dentro de los confines de sus matrices culturales, las cuales a su vez afectan la percepción que ellos tienen de sí mismo y de los demás, así como su comportamiento en el conflicto». (Hennessy, s.f.: 1).

En este mismo sentido, Ross (1995) acuña el término «cultura del conflicto». De manera que a la hora de abordar el conflicto y su relación con la cultura podemos hacer una doble aproximación. Por un lado, aquella en la que se identifica cultura con el término identidad o, lo que es lo mismo, la que entiende que la cultura marca la identidad y en esas identidades contrapuestas se da el conflicto. En segunda lugar, podemos entender que la cultura misma influye en el comportamiento que el individuo tiene en el conflicto, no siendo necesariamente la causa del conflicto. En todo caso, para este trabajo debemos subrayar que «la particularidad del conflicto intercultural está en su relación con las diferentes dimensiones de la identidad del ser humano, el cual, al relacionarse con otros, podría dar cabida a una actitud y comportamiento particular que generase una controversia subjetiva. Así la cultura, en algunos casos, ejercería influencia sobre el conflicto» (Pérez, 2007: 119).

La diversidad cultural se construye como parte de la problemática social. De este modo, se ha ido gestando la idea de que buena parte de los conflictos por relaciones entre individuos de culturas diversas debe gestionarse a través de la mediación, concretamente de la denominada mediación intercultural. Pero no es toda la «diversidad cultural» la que la ha motivado, sino aquella que viene dada por la presencia de la inmigración, incluso no toda la inmigración... sino solo aquella ligada a la exclusión y marginación (o que así la representamos) de países extracomunitarios, países considerados «pobres». No es, por lo tanto, la diversidad en sí la causante del malestar social, es la percepción de una gran diferencia en cuestiones como la lengua y la religión, junto con el hecho de que el colectivo que presenta estas diferencias procede de países económicos poco desarrollados y se encuentra en una posición socioeconómica baja y en riesgo de marginación social.

En el ámbito que nos ocupa, el escolar, si bien la diversidad cultural ha estado presente previa a la llegada de alumnado inmigrante extranjero es a partir de este cuando se plantean actuaciones educativas etiquetadas (o más bien erróneamente etiquetadas) como «interculturales». Todas ellas «dirigidas pretendidamente» a reducir las desventajas educativas de este alumnado. Entre estas actuaciones se encuentran los proyectos de Mediación Intercultural Escolares que son iniciativa de entidades sin ánimo de lucro o pro-inmigrantes que a través de la obtención de una subvención pública contratan a personal mediador para desarrollar actuaciones de mediación que faciliten la integración del alumnado y familias inmigrantes extranjeras. Serán estas prácticas el foco de atención de este trabajo.

3. Mediación intercultural: más allá del conflicto

Tal y como hemos apuntado es en el contexto de las migraciones donde se viene utilizando la llamada mediación intercultural. Por su parte, Giménez (1997) define la mediación intercultural o mediación en

contextos pluriétnicos o multiculturales como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre *situaciones de multiculturalidad significativa*, es decir:

«(...) aquellas en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente influyente. En dichas situaciones, los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, etc.) están dando una importancia considerable -consciente o inconscientemente- a la diferenciación del Otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lengua, de simbolización, de expresión de valores». (Giménez, 1997:133).

Giménez (1997) además destaca como rasgos específicos de la mediación intercultural: a) La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas. En un sistema de intermediación cultural, el punto de partida es que a las personas, grupos o instituciones en él envueltos, se les atribuyen bagajes o identidades culturales diferentes; b) La incidencia de dicha diferenciación en las relaciones existentes entre las partes. Las personas involucradas tienen un cierto conocimiento y desconocimiento del «otro». Los estereotipos, prejuicios y conductas influyen en la relación entre las partes. En este último sentido, Cohen-Emerique (1999) apunta que precisamente las causas de los malentendidos interculturales son dos. En primer lugar, el desconocimiento de los códigos y valores mutuos, lo que constituye una fuente de malas interpretaciones y de incomprensiones. En segundo lugar, la existencia de prejuicios y estereotipos negativos hacia el colectivo inmigrante (también podría apuntarse en sentido inverso) sobre una base de relaciones de dominación y jerarquización, en la que el inmigrante ocupa una posición de inferioridad.

Como apuntamos al principio, el conflicto se ha considerado la causa y centro de la mediación, siendo ésta una intervención reactiva, motivada por la presencia de conflicto. No obstante, en la construcción de la mediación se han incorporado otras visiones que la conciben como un modelo de intervención proactivo, es decir, como un servicio que se presta en situaciones en las que no existe necesariamente conflicto.

Yendo más allá del conflicto, autores como Cohen-Emerique (1997) apuntan tres significados (en definitiva funciones) de mediación:

- El primero se refiere al hecho de servir de intermediario en situaciones en las que no existe conflicto, sino más bien dificultad de comunicación. Se habla entonces de una «mediación preventiva».
- El segundo remite a una situación de conflicto, oposición o antagonismo y está destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar a personas o partes. Se trata de una «mediación rehabilitadora».
- El tercero considera la mediación como el proceso por el cual se pasa de un término inicial a un término final, donde apunta a la idea de transformación, en la que se crean nuevas normas y formas relación. En este caso se trata de una «mediación creativa».

En la misma línea Giménez (2002) aporta una definición muy clarificadora, en la que la mediación intercultural es entendida como:

«(...) una modalidad de la intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales, con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformar posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural». (Giménez, 2002: 66).

La mediación por tanto debe ir más allá de resolver el conflicto, actuando en la prevención del conflicto y transformación las relaciones. Al respecto Giménez (1997: 153) destaca como objetivo de la misma la interculturalidad, entendida ésta como «un proyecto de establecer relaciones interpersonales y sociales en las cuales no se discrimina por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en las que los sujetos se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente, se enriquecen mutuamente, etc.» (Giménez, 1997: 153).

4. Modelos de gestión de la mediación intercultural

En la gestación de la mediación intercultural podemos apuntar cuatro modelos de mediación, atendiendo a las instituciones u organismos a los que pertenecen el personal mediador (Martínez y García, 2009). Esas cuatro tipologías son:

- Modelo institucional: surge a partir de la demanda establecida desde las instituciones públicas prestadoras de servicios sociales, sanitarios y educativos.
- Modelo asociativo: se da desde las asociaciones y ONGD (Organización No Gubernamental para el Desarrollo).
- Modelo cooperativo: cristaliza en entidades privadas, prestadoras de servicios de mediación bajo diferentes formas jurídicas (ejemplo: «Solomediación» en Olot-Gerona).
- Modelo autónomo: se ejerce a nivel particular como profesional liberal.

El modelo más extendido en España es el modelo asociativo, cuyo servicio suele estar externalizado, pues es prestado por una asociación a través de su personal mediador que es contratado tras la concesión de una subvención en convocatoria pública. Es el caso de la mediación intercultural en contextos escolares. El surgir de este tipo de mediación ha ido acompañado de una figura profesional, la del personal mediador intercultural, que se ha erigido como el elemento clave y necesario para llevar a cabo este tipo de intervención social. Este interviene en contextos inmediatos, mediando entre individuos, grupos o colectivos e instituciones. Combinando estos tres elementos de dos en dos, se pueden distinguir seis tipos de situaciones de multiculturalidad en los que pueden intervenir, tal y como señala Giménez (1997): a) individuo-individuo, b) individuo-grupo; c) individuo-institución; d) grupo-grupo; e) grupo-institución; f) institución-institución. Además, la relación entre dos actores puede ser familiar, laboral, asistencial (acceso a servicios sociales), escolar o médica, judicial o penal, etc. Junto a su contenido o contenidos, cada relación se caracteriza por un conjunto de rasgos en relación con los estatus respectivos, los roles en juego, la existencia o no de conflicto abierto, los niveles jerárquicos de las partes, necesidades en juegos, conductas de las partes, etc. Se trata de notas distintivas que podríamos presentar en forma bipolar, con el hilo conductor de su mayor o menor «verticalidad» u «horizontalidad». Entre las partes involucradas en la relación puede haber un mismo o diferente rol; desigualdad/igualdad; jerarquía/horizontalidad; competencia/cooperación; conflictividad/armonía; voluntariedad/obligatoriedad; dominación/paridad; etc.

5. Contexto de investigación

Este trabajo se ha realizado en el contexto de dos proyectos en el marco del Plan Nacional de I+D+i: «Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado» (CSO2013-43266-R) y «Menores migrantes en el arco mediterráneo: movilidad, sistemas de acogida e integración» (DER2017-89623-R).

En el desarrollo de la investigación que aquí se presenta hemos empleado como estrategia metodológica la etnografía escolar. Nuestra aproximación al campo de la mediación intercultural en contextos escolares se ha realizado en el periodo comprendido entre 2013 y 2017, concretamente en la provincia de Granada. Para analizar el recorrido del recurso hemos utilizado tanto fuentes primarias como secundarias. Para las primeras hemos recurrido a la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de datos y para las segundas a la revisión de la normativa reguladora de los programas o proyectos de mediación intercultural en contextos escolares.

A través de las entrevistas hemos tratado de explorar las experiencias y percepciones de los trabajadores de la mediación. Concretamente en 2017 se entrevistó a todos los profesionales en activo (concretamente tres, dos mujeres y un hombre) y a otra mediadora que, aunque desde 2016 no ejerce como mediadora intercultural escolar, ha sido la profesional con más años de experiencia en la provincia (8 años continuados). El personal mediador en activo en 2017 fue contratado por la Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes, la Obra Social Vicente de Paúl y la Asociación Cooperación y Desarrollo con el Norte de África (CODENAF, con sede física en Málaga). La mediadora más veterana, aunque no en activo, estuvo contratada por la asociación Granada Acoge. Nos interesaba contactar con ella pues es una informante clave por sus años de experiencia, pudiendo proporcionarnos una visión retrospectiva. Al hacer referencia al discurso del personal mediador, para diferenciarlos utilizaremos un número (Mediadora 1, Mediadora 2, Mediador 3 y Mediadora 4) y para garantizar su anonimato no los asociaremos a las entidades para las que trabajan, utilizando también un número para diferenciar el discurso de los responsables de las entidades contratadoras (Entidad 1, Entidad 2).

También se procedió a entrevistar al coordinador del área educativa de Granada Acoge y a los responsables del proyecto de mediación de la Obra Social Vicente de Paúl. De la administración educativa se contactó con las responsables de la coordinación de estos profesionales, es decir, con la directora del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y la Técnico del Área de Compensatoria de la Delegación Provincial de Educación. Este contacto nos permitió identificar a la plantilla de mediadores interculturales que estaban actuando en los centros educativos de la provincia de Granada durante el curso escolar 2016-2017. En esta provincia los programas de mediación intercultural escolar se iniciaron en 2008, desde un modelo asociativo. El número de profesionales y entidades contratadoras ha evolucionado del siguiente modo:

Tabla I. Evolución cuantitativa de la mediación intercultural en contextos escolares

CURSO ACADÉMICO	NÚMERO DE MEDIADORES	ENTIDADES CONTRATADORAS
2008-09	9	9
2009-10	12	10
2010-11	6	6
2011-12	6	6
2012-13	1	1
2013-14	2	2
2014-15	2	2
2015-16	2	2
2016-17	3	3

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Delegación de Educación.

Tal como se refleja en la Tabla I, comprobamos que en los primeros años el número de personal mediador y entidades contratadoras experimentaron sus años de bonanza. No obstante, contrariamente a lo que cabría esperar, la presencia de este recurso ha tendido progresivamente a disminuir, y de un manera brusca desde 2012. Esta evolución decreciente nos lleva a hablar de crisis, pudiendo apuntar como posible causa la propia crisis económica que ha llevado a un descenso en los recursos de manera generalizada. No obstante, consideramos que el germen de la crisis de la mediación intercultural va más allá de lo económico, y responde a una pérdida de confianza en sus bondades y potencialidades. En esa falta de apuesta institucional ha sido determinante la propia construcción que se ha hecho del recurso. En este sentido este trabajo trata de deconstruir el recorrido de la mediación intercultural escolar tanto desde la normativa que la regula como de su implementación.

La asociación que mayor presencia ha tenido en este ámbito de intervención social ha sido la asociación pro-inmigrante Granada Acoge, la única asociación sin ánimo de lucro que desde 2008 hasta 2016 ha mantenido su profesional o profesionales, de manera continuada. Es, por tanto, la asociación con más experiencia en la provincia de Granada. De manera intermitente otras entidades han contratado personal mediador para trabajar en el ámbito escolar, a través de la subvenciones de la Junta de Andalucía, como: Cruz Roja, Yanua, Arca Empleo, Proyecto Solidario, Federación de Mujeres Progresistas, Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM), Asociación IBN Arabi, Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos, Save the Children, Asociación de Mediadores Interculturales (ASMIN), Cooperación y Desarrollo con el Norte de África (CODENAF), Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes y Obra Social Vicente de Paúl.

6. ¿Qué ha sido de la mediación intercultural y en qué punto nos encontramos?

Considerando que la mediación intercultural ya dispone de un recorrido que nos proporciona una visión evolutiva, podemos identificar distinto periodos o etapas. Una primera fase de desarrollo (a finales de los noventa principios del 2000) en la que se inician los primeros proyectos de mediación intercultural, que han coincidido con el comienzo de iniciativas formativas que contribuyeron a construir el camino de la profesionalización de la mediación intercultural. Posteriormente se ha experimentado unos años de bonanza, ya entrados unos años en el 2000, etapa en la que los proyectos han proliferado considerablemente, y en que las expectativas de futuro eran muy elevadas, aún en la espera de que este nicho profesional terminase normalizándose y adquiriendo el rango de profesión. No obstante, desde nuestro punto de vista hemos llegado a una tercera fase (a finales de la primera década del 2000) en la que estamos experimentando un retroceso progresivo, donde comprobamos que a pesar del tiempo de rodaje y de las ilusiones, esperanzas y expectativas, estas no se han cumplido y no parece que se vayan a cumplir. Podríamos hablar de crisis de la mediación intercultural. Lo que nos lleva a su plantearnos cuestiones como: ¿Dicha crisis se debe a que ya no es necesaria la mediación o es que nunca lo ha sido? ¿Se debe a una inadecuada gestión del recurso? ¿Las instituciones y entidades sin ánimo de lucro han llegado a saber qué es la mediación intercultural y cómo se debe trabajar? Trataremos de dar respuesta a todas estas cuestiones analizando un caso concreto, el de la provincia de Granada.

7. Construcción de la diferencia en la normativa que regula la mediación intercultural escolar

En la Comunidad Autónoma Andaluza la mediación intercultural se encuentra reconocida desde 2001 en el primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, así como en los sucesivos planes (segundo

Plan de 2006 y tercer Plan de 2016). En el área socio-educativa de estos planes, se alude a la mediación intercultural de manera general en uno de los tres ejes de actuación, concretamente el eje «Acogida e integración del alumnado inmigrante», donde se recoge la intervención de la mediación en procesos de escolarización, seguimiento e integración del alumnado inmigrante, así como en la sensibilización de toda la comunidad educativa en materia de interculturalidad. En las órdenes que establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones anuales a entidades sin ánimo de lucro que trabajan en materia de mediación intercultural, se concretan las líneas de actuación (o «conceptos subvencionables»). Dichas órdenes son:

- La Orden de 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008. BOJA nº 7. 22 de agosto de 2007.
- La Orden 15 de abril de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades públicas, asociaciones del alumnado y de padres y madres del alumnado y otras entidades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación intercultural y absentismo escolar en Andalucía y se efectúa su convocatoria para el curso 2011/12. BOJA nº 95, 17 mayo de 2011.

En una primera aproximación a dichas órdenes podemos comprobar que si bien en la orden de 2007, la convocatoria se dirige específicamente a la concesión de subvenciones para programas en mediación intercultural, en la de 2011 se aglutinan siete líneas distintas de subvención (una de ellas la mediación intercultural tanto regional como provincial) descendiendo la cuantía de subvención para dicho programa con respecto a anteriores años. Ello evidencia que los recursos económicos se han ido compartiendo con otros programas, como el de absentismo o coeducación. En este sentido, en la propia normativa quedan reflejadas las etapas evolutivas anteriormente mencionadas: etapa de bonanza en los primeros años del 2000 y etapa de retroceso o crisis a finales de la primera década del 2000.

En cuanto a las actuaciones que desde la mediación intercultural se deben desarrollar en contextos escolares, la normativa establece (Orden de 2011):

- a) Colaboración y coordinación entre los centros docentes, servicios educativos y entidades del entorno para la integración y el seguimiento escolar del alumnado de origen extranjero.
- b) Colaboración con el profesorado de los centros educativos, aportando información especializada para el mejor desarrollo de la tarea docente con este alumnado.
- c) Organización de actividades dirigidas a la preparación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos e hijas.
- d) Actividades educativas extraescolares de sensibilización intercultural para el alumnado y sus familias, ya sean de origen extranjero o de la sociedad de acogida, así como para el profesorado de los centros.
- e) Cualquier otra actividad de mediación intercultural dirigida al alumnado escolarizado en centros docentes públicos.

La existencia de dichas órdenes pone de manifiesto que el colectivo inmigrante requiere de una intervención «especial y específica»... lo que no contribuye a la normalización del colectivo, que es lo que debería perseguir cualquier política integradora. Más aún, si analizamos en qué se traducen dichas líneas de actuación en las prácticas mediadoras, tal y como se presenta más adelante.

La mediación etiquetada de «intercultural» introduce la diferencia entre lo social y lo intercultural, vinculando lo intercultural a la mera presencia de la población inmigrante. Así pues, la mediación intercultural se ha construido:

1. Sobre el binomio reduccionista «interculturalidad=inmigración», que se sustenta en un concepto erróneo de «diversidad cultural», vinculado a la adscripción étnico-territorial de los individuos.
2. Alejado de un concepto antropológico de cultura, entendida como «cosmovisión de la vida», es decir, forma de pensar, sentir y actuar de los individuos. Desde esta consideración no tiene sentido hablar de una única cultura, aquella que se asocia a una procedencia territorial, sino que podemos hablar de tantas culturas como personas. Por lo que la «diversidad cultural» estaría presente en cualquier grupo humano.

Atendiendo al contenido de las órdenes anteriormente citadas, cabe señalar que en ambas se recoge como una de las actuaciones la «Organización de actividades dirigidas a la preparación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos e hijas», como si las *familias inmigrante* estuvieran incapacitadas para ello, considerando la diferencia como un déficit. Es por ello que la mediación se ha construido desde un modelo de educación compensatoria y asimilacionista, en lo que profundizaremos más adelante. Por otro lado, en la orden de 2011 se ha eliminado una de las actuaciones recogidas en 2007: «Desarrollo de actividades educativas extraescolares que contribuyan a la integración social y escolar del alumnado inmigrante». En esta se refleja también esa ideología asimilacionista en la que la responsabilidad de la «no integración» recae en el alumnado inmigrante, sin que aparezca la influencia de compañeros, docentes y familias autóctonos, que sin duda tienen un papel fundamental en los procesos de integración. La eliminación de dicha actuación no supone la desaparición de dicha ideología. También identificamos una modificación que dice mucho del lugar que ha ocupado la mediación en los programas educativos. Al respecto, si bien la orden de 2007 establece que se realizarán «Actividades de sensibilización intercultural entre el alumnado, las madres y padres, tanto inmigrantes como de la sociedad de acogida, así como entre el profesorado de los centros», en la posterior de 2011, se especifica que serán actividades de carácter extraescolares. Ello pone de manifiesto el rango que ocupan estas actuaciones, quedando excluidas del currículum ordinario, y adquiriendo un carácter de voluntariedad. Ese cambio en la normativa muestra lo que ha ocurrido en la implementación de la mediación intercultural, las dificultades y limitación que sus profesionales se han encontrado en los centros educativos. Sirva como ejemplo el discurso de la Mediadora 4:

«A menudo es muy complicado que los docentes acepten tus propuestas para realizar actividades... que traten de sacar un tiempo para ello». (Mediadora 4).

«Tu trabajo depende mucho del Orientador... si te abre las puertas o no. Uno me dijo que aquí no necesitamos... y le dije que vale... que yo no pedía limosna, que dejaba el proyecto... y fui a Delegación. Que me han dicho que no necesitan... y me dijeron que ellos creían que sí pero si no quieren... me mandaban a otro centro. Perfecto, yo voy a trabajar, no para estar sentada en una mesa». (Mediadora 4).

A menudo el profesorado mantiene una perspectiva funcionalista de su labor, en la que la prioridad es cumplir la programación anual y alcanzar los objetivos curriculares. Consideran que no disponen de tiempo para actuación de mediación preventiva (o de «sensibilización»). Entendemos pues que ello ha ido generando tensiones en los contextos escolares y ha quedado reflejado en las modificaciones introducidas en la Orden de 2011.

8. Construcción de la diferencia en la implementación de la mediación intercultural escolar

En las actuaciones de mediación intercultural, anteriormente mencionadas en las órdenes, son tres los sujetos de mediación: alumnado, familias y docentes. Atendiendo a la implementación de la mediación intercultural escolar en la provincia de Granada, desde 2013, hemos podido examinar cómo esta se ha ido configurando, y cómo ha contribuido a la construcción y creación de diferencias. Para ello haremos alusión a las prácticas de mediación intercultural implementadas con alumnado, familias y docentes.

- a) Con respecto al *alumnado*, hemos observado que las actuaciones se dirigen fundamentalmente a una mediación entendida como «preventiva del conflicto» o «sensibilizadora», en la que el mediador propone actividades para mejorar la convivencia (talleres de juegos, lectura, actividades, video-fórum, etc.), tal y como nos explica la Mediadora 1:

«A través de cortometrajes como el Viaje de Said, el Puente, la Convivencia... un cortometraje por sesión, todo para ver cómo afrontar el conflicto y trabajar la resolución de conflictos. Y luego la dinámica del “El antídoto”. En esta se sacaría a dos personas, a una se le dice que necesita la cascara de la naranja porque se va a morir un familiar, y a la otra, que necesita el jugo de la misma y tienen que hacer lo posible por conseguirla, a ver como lo resuelven. Siempre pasa que nadie se para a pensar que necesita cada uno para resolver el conflicto, ya que cada uno necesita una parte distinta de la naranja. Voy a ver qué les parece bien... y si les parece bien seguir buscando cortometrajes. Con los pequeños podría trabajar mediante juegos, pero a ver... También he pensado en poner un buzón de los conflictos que hay, que sea anónimo y ver cómo lo podrían solucionar. Pero claro tengo que hablarlo con el orientador porque si no...». (Mediadora 1).

Esta es la propuesta de una mediadora que ha llegado a su puesto hace pocos meses y aún está planificando qué hacer. La Mediadora 1 realizó hace un año el máster propio en mediación de la Universidad de Granada, aunque no cuenta con experiencia previa laboral en este ámbito.

Por otro lado, encontramos otras líneas de actuación, en las que se vinculan el proyecto de mediación intercultural al aula de convivencia ofertado a los centros próximos, tal y como explica la coordinadora de dicho proyecto:

«Tenemos un programa de inmigrantes, otro de empleo y somos aula de convivencia. Los centros de la zona cuando consideran que tiene problemas con un estudiante y lo van a expulsar, nos lo mandan y trabajamos con ellos. En lugar de estar en sus casas están aquí, haciendo sus tareas. Así el proyecto de mediación está vinculado al aula de convivencia, nosotros solicitamos el proyecto por primera vez, y el enfoque que le dimos es de prevención. Planteamos talleres como el de lectura, cocina y juegos. Tratamos de trabajar el aceptar la diversidad, el saber gestionar esa diversidad como prevención». (Responsable del proyecto de mediación en la Entidad 1).

Así pues el aula de convivencia se incorpora al proyecto de mediación, este último es implementado por primera vez por dicha entidad. Al respecto debemos apuntar que, por un lado, el aula de convi-

vencia nada tiene que ver con la mediación intercultural, ni con la prevención de los conflictos, pese a que así lo vincula la entidad. Por otro lado, esta aula se configura como un espacio de castigo, es decir, de segregación, donde el estudiante debe realizar sus tareas de clase de manera aislada. No obstante, las nuevas actuaciones que se han incorporado con motivo del proyecto de mediación intercultural son las actividades denominadas «preventiva», actividades que detalla la Mediadora 2:

«Hemos planteado dos talleres. Uno de juegos, de los juegos que se han jugado toda la vida en el cole pero a través de todas las nacionalidades. Se han buscado juegos de Marruecos, de Hispanoamérica... Que muchos son los mismos que tenemos aquí, la rayuela, el quema... pero luego cada uno tiene su nombre. Con el mapa del mundo para que se sitúen cada vez que hablamos de un juego. Nosotros lo hemos ofertado a dos colegios, y para si quieren que lo hagamos aquí en la Obra Social o en el centro. En principio, uno lo quiere hacer aquí y otro en el centro. Se les ha ofertado un taller de juegos, de cocina, manualidades, lectura y video-fórum. Todo enfocado al tema multicultural, entonces... el de manualidades era de máscaras del mundo, de Marruecos teníamos uno de pulseras...». (Mediadora 2).

En esta última línea también se dirigen las actuaciones del Mediador 3. Al respecto cabe destacar que este tipo de propuestas de intervención, pese a lo pretendido, no son actividades que tengan un carácter sensibilizador o preventivo del conflicto, incluso contribuyen a cosificar la cultura, y favorece la creación y transmisión de estereotipos, creando y acrecentando las diferencias. Además, no creemos que para la realización de las mismas sea necesaria una intervención del personal mediador, de hecho son actividades ya arraigadas en los centros escolares durante las llamadas semanas interculturales o de las culturas, en las que puntualmente durante una semana se trata de visibilizar las «otras culturas». Si bien es cierto que en muchos centros estas actividades son organizadas por el orientador o/y tutores, en otros se tiende a delegar en aquella figura destinada a atender específicamente al alumnado inmigrantes, como el profesorado de ATAL (Aulas Temporales de Adquisición Lingüística) o mediador intercultural.

En el caso de la Mediadora 2, esta no ha realizado el máster de mediación sino un curso de formación continua en mediación escolar, impartido por el centro de formación del profesorado de la Delegación Provincial de Educación. Así pues, la diferencia entre la primera y segunda propuesta de intervención es notable. El origen de dicha diferencia está sin duda en la formación de origen de las mediadoras. El máster que imparte la Universidad de Granada aborda los distintos ámbitos de intervención (comunitario, familiar, penal, penitenciario y educativo), siendo un contenido específico la mediación en el ámbito intercultural (concretamente, los conflictos por motivos de interculturalidad, habilidades y funciones del personal mediador en el ámbito intercultural). En cuanto a los cursos impartidos por los centros de formación del profesorado de la Delegación de Educación, estos no abordan la perspectiva intercultural, son cursos de unas pocas horas en las que se hace una presentación de la mediación como método alternativo de resolución de conflictos, impartido fundamentalmente para que los centros escolares traten de diseñar programa de mediación dirigido a formar a estudiantes para que actúen como mediadores en conflictos entre iguales. Hablamos pues de un máster profesionalizante frente a curso de formación continua escasamente enfocado al ámbito de la interculturalidad.

Otra línea de actuación que apuntan los profesionales de la mediación es la rehabilitadora, dirigida a resolver los conflictos. En este caso la intervención se da únicamente si uno de los implicados es inmigrante, sin considerar colectivos de otros orígenes étnicos, como el alumnado gitano. Así pues

se interviene con el alumnado inmigrante por el hecho de serlo, aunque el conflicto no se deba a una cuestión cultural (por ejemplo, *por no querer estudiar*). Ello contribuye a la etnificación de los problemas, categorizando al inmigrante como sujeto de conflicto y favoreciendo la formación de estereotipos y prejuicios hacia este colectivo. Todo ello supone que dichos conflictos o problemas deben tratarse al margen del aula, de manera excluyente, pues «si hay un especialista para atender al alumnado inmigrante»... «así debe ser»... lo que contribuye a la estigmatización y a la creación de espacios simbólicos de segregación. Sirva como ejemplo lo que nos dice el coordinador del área de educación de una de las entidades que han obtenido subvención, durante ocho años, para desarrollar programas de mediación intercultural escolar (siendo la entidad con más experiencia en la provincia):

«(...) por el hecho de que un chaval sea inmigrante ya no se le incluye en un circuito habitual de recurrir a la orientación educativa, a un trabajo más amplio, de un diagnóstico... pues no... cae en la mediación intercultural...». (Coordinador del área de educación en la Entidad 2).

Si bien, a menudo, se recurre a la figura mediadora para resolver «problemas» que nada tienen que ver con las diferencias culturales, como ya hemos señalado, en otras ocasiones sí que son conflictos interculturales. Apuntamos como ejemplo lo mencionado por la Mediadora 4:

«Un profesor me reclamaba que un alumno siempre miraba al suelo cuando le hablaba siempre miraba al suelo, y yo le dije que era normal, que era normal porque en nuestra cultura es por el respeto al mayor. Dice que no le respectaba y al contrario. Algunos detalles o pautas que no entienden, tanto a los alumnos como a los profesores». (Mediadora 4).

En este sentido, debemos señalar que en aquellas situaciones en las que la cultura está incidiendo (celebración de fiestas religiosas, menú del comedor o el velo), los centros solicitan la intervención de personal mediador con la intención de que el niño y la familia se adaptan a la cultura hegemónica. Recogemos las palabras de la Mediadora 4:

«Algunos profesores han hecho algún comentario... pero que cada uno haga lo que quiera... Algunos si me han dicho por qué no hablas con... ¿Cómo? no, no... primero no entra en mi trabajo y segundo, no se puede entrar ahí porque cada uno... Lo dicen en plan relajado... pero me lo han dicho. Yo me niego a entrar en ese juego, porque no es un juego, es muy grave». (Mediadora 4).

La Mediadora 4 realizó hace ya bastantes años el máster en mediación de la Universidad de Granada, además cuenta con una larga trayectoria como mediadora y es de procedencia marroquí. Todos estas variables influyen en la modo de abordar los conflictos culturales, pues a menudo al personal que ejerce la mediación «no le queda otra»... que acceder a las peticiones de los centros para poder desarrollar sus programas. Entendiendo que son cesiones que ellos hacen para no «cerrarse las puertas» del centro y poder trabajar aunque sea en lo que «les dejen».

- b) Con respecto a las *familias*, las actuaciones son muy limitadas y dirigidas únicamente a las familias inmigrantes. Fundamentalmente la intervención mediadora se da para contactar con ellas por motivos de conductas disruptivas de sus hijos, conflictos o absentismo, así como para facilitar información sobre el sistema educativo. Están ausentes las acciones dirigidas a promover el contacto entre las familias autóctonas e inmigrantes y a sensibilizar a las familias. La intervención para favorecer el acercamiento entre la familia inmigrantes y el centro escolar se realiza en una única dirección,

siendo las familias inmigrantes las que deben aproximarse y adaptarse a la cultura escolar, a sus requerimientos.

- c) En cuanto a las actuaciones con el *profesorado* se realizan primordialmente las demandadas por los propios docentes, siendo la mediación un recurso a la «carta», al que se recurre para obtener información de los estudiantes o familias y para contactar con ellas por los motivos anteriormente mencionados. Tal y como ocurre con las familias, están ausentes las actuaciones dirigidas a sensibilizar al profesorado (aunque quedan recogidas en la Orden de 2007 y 2011). En este último sentido, las mediadoras reconocen que la intervención con el profesorado resulta difícil, prácticamente inviable, a no ser que se haga de manera muy sutil. Tal y como apunta la Mediadora 4:

«Yo actúo con el profesorado... hablando con ellos en la sala de profesores... pero talleres con ellos no... no están a favor... no veo que... nunca lo he propuesto tampoco. Lo que si hago es hablar con ellos de modo espontáneo sobre aspectos de algunas culturas que no saben... sabías que eso pasa porque...». (Mediadora 4).

«En un centro por ejemplo... del centro que tiene maestras de la vieja escuela, muy majas, pero... que no es que sean racistas... pero no tiene habilidades para hablar... empecé a hablar... a dar pautas... Cuando decían mira este negrito... les decía que no se puede decir negrito... este chino muy malo... pero ellas les ayuda no es con maldad». (Mediadora 4).

Consideramos que las actuaciones de sensibilización para el profesorado no tienen una buena acogida porque supondrían, de algún modo, aceptar por parte de los propios docentes que son portadores (e incluso transmisores) de determinadas actitudes prejuiciosas y estereotipos. Si no entienden directamente que «no las necesitan porque no son racistas»... Nosotros mismos lo hemos vivido cuando nos hemos aproximado a los centros escolares para estudiar la gestión del alumnado inmigrante. No han sido pocas las respuestas de tipo «aquí nuestros alumnos están integrados, no hay problemas». Dan por hecho que el interés en el fenómeno migratorio y la escuela es porque «buscamos evidencias de que las cosas no se hacen bien...», desde una perspectiva poco constructiva. Por otro lado, el hecho de que algunas mediadoras opten por una concienciación sutil o latente es porque, primero, la consideran necesaria y segundo, no quieren «cerrarse las puertas de ese centro», por lo que no se atreven a plantear actuaciones planificadas y formales.

9. Conclusiones

Atendiendo a las funciones de la mediación intercultural citadas por Cohen-Emerique (1997), hemos comprobado como la función rehabilitadora se ejecuta en situaciones de conflicto, donde hay alumnado inmigrante implicado o simplemente problemas que afecten a dicho colectivo. La función preventiva se limita a actividades aisladas y esporádicas dirigidas únicamente al alumnado en general (nunca a los profesores y familias), con escasa efectividad, que a menudo contribuyen a exacerbar las diferencias. Actividades que, además, se encuentran al margen de un proyecto educativo, por lo que pierden su valor pedagógico. Por último, la mediación no alcanza el rango transformador que permita construir o reconstruir espacios de encuentro y de relaciones armoniosas, que propicie una escuela inclusiva e intercultural. No es de extrañar, pues, que el potencial de la mediación no se haya desarrollado, ni alcanzado el reconocimiento que merece.

La mediación está a disposición fundamentalmente de los centros escolares que recurren a ella a demanda para resolver «sus problema»... El colectivo inmigrante no suele utilizar la mediación profesional sino la mediación natural o informal ejercida por personas de «confianza» como amigos, vecinos, hijos, etc. La práctica de la mediación intercultural escolar, tal y como se ha venido implementado, queda lejos de cumplir los principios sobre los que se debería sustentar. Estos son, los principios de confianza y neutralidad, que resultan difíciles de cumplir cuando las personas implicadas no se relacionan en una situación de paridad sino de desigualdad y jerarquía, y el propio «especialista» en mediación termina interviniendo para que, como hemos dicho, «resuelva los problemas del centro escolar», acatando las decisiones del mismo y siendo un mero trasmisión de dichas decisiones (no como un agente que ayuda a la comunicación y aproximación entre las partes). El alumnado inmigrante y sus familias son agentes pasivos que deben acatar y adaptarse a la cultura dominante, por lo que no son coparticipes de los procesos de mediación, ni se ven involucrados voluntariamente en ellos. Por todo ello, difícilmente se puede dar la premisa «nadie pierde-todos ganan», aquí queda claro quién «gana» y quién «pierde»... Por todo ello, no sorprende la actual etapa de crisis de la mediación intercultural escolar.

Ante los interrogantes que al comienzo nos planteábamos: ¿Esa crisis se debe a que ya no es necesaria la mediación intercultural escolar o es que nunca lo ha sido? ¿Se debe a una inadecuada gestión del recurso? ¿Las instituciones y entidades sin ánimo de lucro han llegado a saber qué es la mediación intercultural y cómo se debe trabajar?, debemos apuntar que, tras seis años de seguimiento de las prácticas de mediación intercultural en los centros escolares de la provincia de Granada, no parece que lo que se haya hecho sea realmente mediación intercultural. La manera de gestionarla y la ideología que la ha sustentado ha llevado a la desvirtualización de dicho recurso. Pero... ¿es realmente necesaria la mediación intercultural? Consideramos que sí, entendiéndola como «herramienta cotidiana para comprender la diversidad cultural, relacionarse con ella y manejarla» (García y Barragán, 2004: 132). Diversidad, que está presente, adoptando diversas formas, más allá de la inmigración, y que debe ser objeto de la mediación intercultural. Todas las situaciones sociales son multiculturales, desde el momento en que la cultura se comparte de forma diferencial según edades, géneros, clases, religiones, etc. Cuando interactúan dos individuos pertenecientes a una misma cultura, grupo étnico, comunidad religiosa o lingüística, están presentes bagajes, modalidades o versiones siempre diferenciadas. Desde ese supuesto apenas encontramos situaciones sociales de «monoculturalidad».

Desde este enfoque, se propone la mediación no como un espacio profesional concreto, que tenga que depender de una tercera persona, sino como una formación de todos los agentes escolares en una serie de habilidades y estrategias sobre las que poder establecer o restablecer, según los casos, relaciones sociales óptimas, como parte de la socialización escolar, que proporcione un modelo de convivencia adecuado (Ortiz 2006a, 2006b). En este sentido consideramos de interés que la riqueza de la mediación en el contexto escolar está en su valor pedagógico, pues no olvidemos que la:

«(...) escuela es un escenario donde los alumnos inician y consolidan sus relaciones interpersonales, a modo de microcosmos social, y la mediación enseña a participar, gestionar conflictos, asumir compromisos, expresar sentimientos y emociones; en suma: contribuye a que los alumnos reciban una formación encontrada en valores y hábitos democráticos». (Martínez et al., 2012: 65).

En todo caso, aunque la mediación se entienda de este modo, en la que no tenga que depender de una tercera persona, no descartamos esta posibilidad, pero como un agente que pueda dinamizar esta forma-

ción y que intervenga en los procesos de mediación de aquellas situaciones que lo requiera. Siendo dicho agente más que una persona, un equipo compuesto por miembros que representen democráticamente a todos los sectores de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres y madres). En este sentido, en la necesidad de repensar el modelo de gestión de la mediación intercultural escolar encontramos otras iniciativas, como la de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la que se ha implantado la figura del educador social en los centros educativos de secundaria, integrado en el Departamento de Orientación y ejerciendo la resolución de conflictos y mediación entre otras muchas funciones (control del absentismo escolar, relaciones con la familia, apoyo al profesorado, etc.). En el caso señalado, el proceso de contratación del educador social se inicia en septiembre, exigiéndole la Diplomatura de Educación Social y asociándolo, por lo que respecta a su relación contractual con la Junta de Extremadura, al personal de administración y servicios. Así pues, «sus condiciones laborales se asemejarán a administrativos, conserje y personal de los centros de enseñanza» (Galán, 2008: 57-71). Aunque no sea este el modelo que consideramos ideal sí pone de manifiesto que es posible pensar en otras alternativas de gestión.

Referencias bibliográficas

- Cohen-Emerique, Margalit (1997): “La négociation interculturelle, phase essentielle de l’intégration des migrants”. *Hommes & Migrations*, 1208, 9-23.
- Cohen-Emerique, Margalit (1999): “La négociation-médiation, phase essentielle dans l’intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration”. *Vie sociale. Les acteurs de l’intégration*, 2, 139-155.
- Galán, David (2008): “Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71.
- García, Francisco Javier; Barragan, Cristina (2004): “Mediación Intercultural en la sociedad multicultural: hacia una nueva concepción”. *Revista Portularia*, 4, 123-142.
- Giménez, Carlos (1997): “La naturaleza de la mediación intercultural”. *Revista Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez, Carlos (2002). *El corazón de Madrid. El Servicio de Mediación Social Intercultural*. Madrid: Área de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid
- Hennessy, María Beatriz (s.f). El rol de la cultura en el conflicto (en línea). <https://es.scribd.com/document/88529453/El-rol-de-la-Cultura-en-el-Conflicto>, consultado el 7 de Diciembre de 2018.
- Llevot, Nuria y Garreta, Jordi (2012): “La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano”. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 167-188.
- Martínez, María Jesús y García, Rafaela (2009). *Análisis y prácticas de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Martínez, María Jesús; Sahuquillo, Piedad y García, Laura (2012). “Identidad y responsabilidad socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones”. *Revista Mediaciones Sociales*, 11, 47-71.
- Orden de 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008. BOJA nº 7. 22 de agosto de 2007.

Orden 15 de abril de 2011, por la se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades públicas, asociaciones del alumnado y de padres y madres del alumnado y otras entidades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación intercultural y absentismo escolar en Andalucía y se efectúa su convocatoria para el curso 2011/12. BOJA nº 95, 17 mayo de 2011.

Ortiz Cobo, Mónica (2006a): “‘Interculturalidad’ en la mediación escolar”, *Revista Portularia*, VI (1), 7-16.

Ortiz Cobo, Mónica (2006b): “La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar”, *Revista Educación*, 339, 563-594.

Otero, Milagros María (2007): “Las raíces históricas y culturales de la mediación” en Helena Soletto y Milagros Otero (coords.): *Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente*. Madrid: Tecnos.

Pérez, Normely (2007): “Interculturalidad: ¿un ámbito de la mediación?”. *Portularia*, VII (1-2), 107-122.

I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2001. Dirección General e Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Fuente: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1843_i_plan_inmigracion.pdf.

II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2006-2009. Dirección General e Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Fuente: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf.

III Plan Integral para la inmigración en Andalucía 2016. Consejería de Justicia e Interior. Fuente: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf.

Ross, Marc Howard (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Madrid: Paidós.

Notas biográficas

Mónica Ortiz-Cobos es Doctora Europea en Antropología Social por la Universidad de Granada, profesora del Departamento de Sociología y miembro investigador del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Su línea de investigación se centra en el estudio de procesos culturales en contextos educativos diversos. <http://orcid.org/0000-0002-8721-1905>.

Rosella Bianco es Doctoranda del programa «Estudios migratorios» del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Graduada en Comunicación Lingüística Intercultural, por la Universidad de Salento (Italia). Su línea de investigación se centra en el estudio de los procesos de mediación lingüística en contextos de inmigración. <http://orcid.org/0000-0002-6327-6464>. (Corresponding autor).

The Sociology of Education in Brazil Today

La sociología de la educación en Brasil hoy

A sociologia da educação no Brasil hoje

Amurabi Oliveira y Camila Ferreira da Silva¹

Abstract

The field of sociology of education in Brazil is marked by a deep institutional fragmentation, being developed both in the Postgraduate Programs in Social Sciences/Sociology and in Education. With the expansion of higher education and other transformations in education systems, Sociology of Education has expanded and gained space in the research agenda of Brazilian sociology. In this article we analyze its development in a recent period, considering the research areas of the postgraduate programs in sociology, as well as its academic production in journals in the last four years. We observed the solidification of education as an area of research in the field of Brazilian sociology, as well as a growing interest in research involving primary and secondary education.

Keywords

Sociology of education, Brazilian sociology, academic field.

Resumen

El campo de la sociología de la educación en Brasil está marcado por una profunda fragmentación institucional, desarrollándose tanto en los Programas de Postgrado en Ciencias Sociales/Sociología como en Educación. Con la expansión de la enseñanza superior y otras transformaciones en los sistemas de enseñanza, la Sociología de la Educación se ha expandido y ha ganado espacio en la agenda de investigación de la sociología brasileña. En este artículo analizamos su desarrollo en un período reciente, considerando las áreas de investigación de los programas de postgrado en sociología, así como su producción académica en los últimos cuatro años. Observamos la solidificación de la educación como área de investigación en el campo de la sociología brasileña, así como un creciente interés por las investigaciones involucrando la educación primaria y secundaria.

Palabras clave

Sociología de la educación, sociología brasileña, el campo académico.

Resumo

O campo da sociologia da educação no Brasil é marcado por uma profunda fragmentação institucional, desenvolvendo-se tanto nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Sociologia quanto em Educação. Com a expansão do ensino superior e outras transformações nos sistemas de ensino, a Sociologia da Educação tem se expandido e ganhado espaço na agenda de pesquisa da sociologia brasileira. Neste artigo nós analisamos seu desenvolvimento em período recente, considerando as áreas de pesquisa dos programas de pós-graduação em sociologia, bem como sua produção acadêmica nos últimos quatro anos. Observamos a solidificação da educação como área de pesquisa no campo da sociologia brasileira, assim como um crescente interesse pelas pesquisas envolvendo a educação primária e secundária.

Palabras chave

Sociologia da educação, sociologia brasileira, campo acadêmico.

Cómo citar/Citation

Oliveira, Amurabi y Silva, Camila (2020). The Sociology of Education in Brazil Today. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(1), 36-51. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.14658>.

Recibido: 14-04-2019

Aceptado: 19-12-2019

¹ Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, amurabi_cs@hotmail.com; Camila Ferreira da Silva, Universidad Federal del Amazonas, ferreira.camilasilva@gmail.com.

1. Introduction

The Sociology of Education (SE) as a disciplinary field in Brazil has a substantial flow and a close relationship with the area of Education since its inception. These issues are evidenced when considering elements such as the inauguration of the first chairs of sociology in the Normal Schools², still in the late 1920s; the intense presence of sociology in the educational reforms of the first half of the twentieth century (Meucci, 2015); and the relevance of the Brazilian Center for Educational Research in the 1950s, as evidenced by the specialized literature (Neves, 2002, Martins & Weber, 2010, Oliveira & Silva, 2014, 2016; Almeida & Hey, 2018) although it has not been fully consolidated as a successful experiment in the sense of forming the sociology of education as a policy science (Silva, 2002).

The institutional fragmentation that this path eventually established is expressed above all by the sociology of education produced in the Faculties of Education and by that presented in the Departments of Social Sciences/Sociology³ - dismemberment which also shows itself as a constitutive mark of this field, with emphasis on what was born out of the University Reform of 1968, with the advent of the Postgraduate Programs (PP) and the Faculties of Education, when, in the reading of Cunha (1992), is the germ of the peripheral position that the education came to occupy the agenda of Brazilian sociology.

It would escape from the scope of this article to retake this socio-historical reconstruction, primarily carried out by other authors. However, it is interesting to understand that the current scenario of the sociology of education in Brazil is mostly a reflection of this nonlinear and segmental process. We, therefore, question this current scenario through the analysis of recent production in the SE field.

It is important to point out that if we recognize the institutional fragmentation of the sociology of education, on the one hand, we understand that what is produced in this space in the various institutional areas constitutes relevant parts for the understanding of the field. However, we have made a methodological cut here that allowed us to advance in the discussion, focusing our analysis exclusively on the sociology of education developed in PP in social sciences, and more specifically in sociology.

The analysis of the data presented here is limited exclusively to the academic production disseminated through articles in journals in the last four years of evaluation of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), comprising a period from 2013 to 2016⁴, which would enable us to understand the recent movement of production and institutionalization of educational research in postgraduate programs in social sciences/sociology.

2. Methodological note

In previous work (Oliveira & Silva, 2016), we conducted a survey in relation to the research areas, as well as with regard to the researchers dedicated to the sociology of education in sociology programs, promoting a combination of data obtained in the *sucupira* platform⁵ and *lattes* platform⁶. At the moment, the

2 Normal Schools are secondary education courses that are preparatory to the teaching profession, whose early experiences in Brazil date back to the first half of the 19th century. Until the beginning of the 20th century, they were the only spaces for teacher education in Brazil, which later became increasingly occupied by universities and non-university higher education institutions.

3 In Brazil the academic career of sociology develops at undergraduate level exclusively in social sciences courses, and at the graduate level in both masters and doctorates in social sciences as well as in sociology.

4 CAPES conducts a regular evaluation of all postgraduate programs in Brazil every four years, through which a grade is assigned on a scale of 1 to 7 for each program, of which 3 is considered the minimum grade for the program to function and 7 the grade of academic excellence. The last CAPES evaluation was carried out in 2017, comprising the period between 2013 and 2016.

5 Public platform in which data are available for all postgraduate programs in Brazil.

6 Public platform in which the CVs of the Brazilian researchers are available.

data collected refer, on the one hand, to the research areas of the postgraduate programs in sociology, excluding social science programs, or hybrid programs¹, and in a second movement, interested us bibliographic productions of these programs, disseminated through specialized journals.

It is attentive to the fact that we recognize here that the choice strictly for PP in sociology leads us to some limits in terms of the sample since undoubtedly there is a significant part of the production in the area of sociology of education that is also in PP in social sciences or hybrid programs. However, the choice of PP in sociology allows us to think more specifically that the educational issue is inserted in the agenda of sociology in the strict sense.

Regarding the bibliographic production, it is important to point out that the choice of prioritizing articles in journals, secondarily in our analysis the output in books, book chapters and annals of events, allows us to articulate the quantitative dimension in relation to the total volume of production with qualitative data, insofar as data are more readily available with regard to the qualitative evaluation of journals. Besides, it is also through journals that the process of internationalization of academic production can be captured more immediately, stressing this production with one of the most prominent issues that have been placed in the institutional evaluation of CAPES.

It is observed that the cut adopted allowed us to visualize the total production in journals of these programs, including there what had been produced by the faculty staff and students, besides the students graduated from the respective programs. It should be noted that the production of all PP was not observed, but only those that indicated the existence of research areas in dialogue with education to some degree. The work we carried out with the articles in question took place through the following steps: a) search, in the open data of the Sucupira Platform, for the files with the intellectual production of the PP strict sense 2013-2016; b) mapping articles published in journals of sociology programs with areas that establish dialogue with education (total of 2,500 articles), followed by separation of articles on education (total of 228 articles); c) search for articles on the internet and reading the abstracts for the construction of the categories of analysis; d) categorization, statistical organization and data analysis.

3. The Research Areas

The process of organizing PP through research areas allows us to capture how the various PP structure their research agendas, as well as which sets of activities they seek to make visible in the process of structuring their work.

In a survey carried out in the 1990s, Weber (1992) pointed to the small number of research area in education in the Brazilian sociology, in the PP in sociology, at that time there were only four programs (University of Brasília, Federal University of Pernambuco, Federal University of Rio Grande do Sul, University Institute of Research of Rio de Janeiro) who had research areas in education. On the other hand, Sobral (2013) indicated that in 1999 there were research areas in this area in six programs (including social sciences and political sociology), namely: Federal University of Rio Grande do Norte, Federal University of Pernambuco, Federal University of Minas Gerais, University of São Paulo, Federal University of Santa Catarina and University of Brasília. In a more recent balance, Lima and Cortes (2013) point to the dispersion and diversity of research areas in PP in sociology/social sciences, in which 95 different research areas were classified, of which only four dedicated to the educational issue.

When comparing these balances, we could indicate at first that there was a decrease in the participation of education in the research agenda of sociology, since the first balance refers to a scenario in which there were only 13 programs, while the second is inserted at a time when there were 53 programs.

However, we can also stress this data with more careful analysis, in which it also considers the summary of the research areas. In previous work (Oliveira & Silva 2016), when we considered only the programs strictly in sociology, we had that 6 of them had specific of research areas in education, and four more indicated education as one of the topics to be researched in their areas of investigation. This scenario represents a significant expansion of the presence of education in the research agenda of Brazilian sociology, which can be explained, at least in part, by the increased access to formal schooling, especially to higher education - the academic world, not only a renewed concern to objectify education, but also a voluminous renewal of cadres with new professors and researchers, who eventually revolve themes, objects, theories, epistemologies, methodologies and research interests in general (Silva & Alves, 2018).

This increase in the research areas dedicated to research in education in sociology programs also accompanies the movement of expansion of research groups in the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq)⁷ directory directed at the sociology of education (Oliveira & Silva, 2014), so that we must recognize the existence of a diffuse and heterogeneous movement to expand the scope of sociological analysis on educational issues.

It is observed that, although the new survey took place after a brief period, there were a considerable number of PP that reformulated their research areas, incorporating issues related to education in their research agendas. In the current scenario, we have 6 PP in sociology that have specific research areas on this subject, and these are its summaries:

Table I. Research areas in education in postgraduate programs in sociology

INSTITUTION	AREA	SUMMARY
Federal University of Piauí	State and Society: Labor, Education, Political actors and social inequalities	A fundamental aspect of contemporary societies is the articulation between the worlds of work, education and the way the various political actors deal with these social institutions. In this sense, concepts such as social inequality, development, entrepreneurship and their relations with social movements have implications for understanding the social changes that underlie our contemporary social existence. The research of this area will have as a horizon the study of these concepts and their social significations, especially in the Brazilian Northeast and Piauí, where the issues of education, political mobilization and economic development can have profound influence on the understanding of the processes that characterize the social inequality.
University of Brasília	Education, Science and Technology	Research the new trends in education and science and technology policies. It tracks and evaluates social policies and programs and their relationships with the national development process. It investigates the conditions and new practices of production of scientific and technological knowledge, from the context of globalization, the democratization of society and its impacts on Brazilian society. It discusses the participation of different social actors in the elaboration of policies: the State, the productive sector and the scientific community. It addresses emerging educational issues, such as the diversification of higher education, the evolution of the postgraduate system, institutional evaluation and the training of professional and scientific staff.
University of São Paulo	Sociology of Education	The area of concentration encompasses the study of the relationships between cultural reproduction and social reproduction, investigating educational institutions and practices in their articulations with other spheres of social experience, both in contemporary societies in general and specifically in Brazilian society. In this sense, it encompasses research on the history of institutional educational systems, the constitution of the educational system in Brazil, academic experience in modern and contemporary Brazil, education in sociological theory, relationships between school and social classes, educational policies, the representations about school and education, the spaces and subjects of educational practices external to school in modern societies. By exploring the social, political and cultural dimensions of education, the studies developed within this area dialogue with other sociological research themes such as work, youth, science, culture and democracy.

⁷ The National Council for Scientific and Technological Development is an institution linked to the Ministry of Science, Technology, Innovations, and Communications to encourage research in Brazil, responsible for the registration of researchers and research groups in Brazil.

INSTITUTION	AREA	SUMMARY
Federal University of Goiás	Educational Practices in Contemporary Society	This area of research privileges studies on the sociology of education, articulating the theoretical-methodological references of the social sciences to education; Studies on educational policy, addressing the relations between state and society; Studies of educational practices and contemporary subjects; Two school systems; Education and school culture; Educational and social inequalities; Critical theory and education; Teaching and teacher training processes; The social role of undergraduate and high school, as well as studies of experiences in non-formal education.
Federal University of Pernambuco	Education, Work, Science and Technology	It seeks to study the impact of recent technologies in the configuration of professional fields as well as on the world of work. It also seeks to understand educational practices based on this impact.
Federal University of Rio Grande do Sul	Society and Knowledge	Analysis of the relationship between knowledge and society and its specificity in the contemporary context. The focus is the understanding of the social character of the production of knowledge and the investigation of the implications of the production and reproduction of knowledge for society. The area includes the following research fields: Sociology of education (research on education, educational policies, higher education); Sociology of science and technology (science, reflexivity, role of technology and innovation); Sociological theory (epistemology, classical and contemporary theory); Sociology of morality and religion (theoretical and empirical analyzes of moral phenomena, religious phenomena and the relationship between both); Sociology of culture (research on culture and knowledge).

Source: authors (2019).

Complementing the data in Table I, it is important to note that CAPES data also include the presence of a research area in education, called “Education, school and society,” in the professional master’s degree in Sociology in a national network of the Federal University of Ceará. However, at this moment we do not insert this PP and its area in our study by its professional nature and also by its new structuring since its operation began in 2018, and for that reason, the information about its production, of course, is not yet included in the *sucupira* platform. Certainly, this experience will be the object of study of the field of production of the sociology of education in the future, providing questions about the expressions of this field in spaces such as professional masters.

Moving forward in the debate, we can observe, however, that the most significant increase in a short period occurred concerning the research areas that, although they do not already indicate in their titles the relation with education, point in their summaries the education as an interface. Below are the summaries of these eight other research areas.

Table II. Research areas in education in postgraduate programs in sociology

INSTITUTION	AREA	SUMMARY
Federal University of Sergipe	Intellectual Itineraries, Profession and Labor Market	This research area involves studies that seek to understand the relations between knowledge and society based on investigations of the conditions and social processes of knowledge production and the formation of knowledge in its various forms (intellectual, artistic, cultural, scientific, etc.) and the development of the education and higher education system , professional groups and the labor market. It contemplates three thematic axes: a) Production of Knowledge, Sociology of Intellectuals and Brazilian Social Thought; b) Processes of Formation of Professional Groups; Role of Academic Degrees and knowledges in both legitimate and already consolidated professions and careers (sociology, medicine, law, engineering, etc.), as well as in those new offices or those that are not institutionalized and have low social credibility; c) Organization and Dynamics of the World of Work, considering the recent transformations, the conflicts by posts and the disputes associated with this process, especially those involving the teaching of sociology and the agents involved in the relation between work and employment.
State University of Rio de Janeiro	Inequalities, Social Mobility and Work	The economic and social inequality remains a major problem in Brazil. Research on inequalities is relevant to understanding issues as diverse as the meaning and direction of contemporary democracy, the human dimension of economic development, conceptions of social justice, public policies and private initiatives to solve more serious social problems, such as hunger and violence. Today the debate on inequality has revolved around what would be its main dimensions, what would be socially justifiable or acceptable levels, what are its main determinants, and what are the best ways to combat it. Sociology of work and education , as well as all its ramifications, play a central role in this debate.

INSTITUTION	AREA	SUMMARY
State University of Campinas	Culture	This area covers a wide area of interest regarding the cultural problematic in its historical, theoretical and empirical meanings. The interests that surround research on culture can be correlated with the investigation of themes and transformations of contemporary society. In this area are considered studies that may be considered more classic, such as sociology of literature and art, alongside a wide range of other themes and problems such as: Brazilian culture, identity, cultural industry, culture and politics, and intellectual and artistic trajectories. It also includes studies on education and other intersections between culture and contemporary social processes. In addition, research and cross-cutting reflections on the production and circulation of cultural ideas and goods, diversity, peripheries, gender, social memory, human rights (collective memories, colonialism and post colonialism, State violence, political disappearances, transitional justice, Commissions of Truth) subjectivities and capitalism. The spectrum of themes provides the possibility of theoretical and empirical studies regarding the meaning of the term culture and at the same time aims to stimulate reflections on the social processes characteristic of contemporaneity.
Federal University of Grande Dourados	Public Policy, Social Theory and Collective Action	This area develops research on public policies and their consequences for the social organization of the various sectors of civil society, and the way in which social theory assigns it meaning. In this sense, it seeks to deepen the reflection on the impacts felt in the groups and in the social classes, derived from the actions of the State, as well as the influence of the collective action of these groups for the design of the public policies. Understanding the changes in the pattern of relations between society and state and investigating the ways in which social theory has interpreted such processes are objectives of this area. In this context, the various manifestations of social movements and civil organizations are questioned before the State, both in its federative structure and in its manifestation in the form of local power. Among the various public policies, this area problematizes, among others, those focused on education and the world of work, both in the countryside and in the city.
Federal University of Alagoas	Body, culture and knowledge	This area aims to discuss the experiences and manifestations of affections, symbolic expressions and thinking in various contexts and resulting from multiple social phenomena, based on traditions of the Sociology of the Body, Culture and Knowledge. Concerns unfold in the following themes: education and teaching of sociology ; intellectuals and social thought; body, gender and sexuality; intergenerational experiences; symbolic and digital goods markets; consumption and cultural policies.
Federal University of Mato Grosso	Society, culture and power	The area brings together anchored research in the classical theoretical tradition and in the contemporary approaches to Sociology, in order to deepen the critical reflection on the Brazilian State and society in the more global process of formation and development of the modern order, focusing on theoretical studies and empirical, preferably, on the Midwest and Amazon region. It intends to gather investigations that approach the social processes of configurations and reconfigurations of the power and the culture in Mato Grosso. At the regional level, themes related to the social dynamics of agroindustrial cities and cities where traditional economic activities predominate and experience the advance and presence of agribusiness, microregions with presence of traditional populations and the metropolitan region around the state capital. Seeking to train teachers and the different research agendas, the area gathers the following themes: (1) Culture, diversity and globalization; (2) New ruralities, processes of occupation of spaces and new mechanisms of urbanization and the environmental issue; (3) Reconfigurations of urban spaces, power and new social actors; (4) Education, Teaching and learning processes, teaching , professional socialization, science and technology; (5) Sport, body and identities; (6) Family, health and gender, gender violence, sociology of the body and health; (7) Public policies, State and government, Power and political relations, (8) Conflict, criminal violence, Judiciary, Public security systems, (9) Metatheoretical foundations of sociology, sociology of music; (10) Occupations, professions, organizations, beliefs.
Federal University of Minas Gerais	Sociology of inequalities and stratification	Gender inequalities; Color/race and/or ethnic inequalities; Class Inequalities; Inequality in Health; Inequalities and Public Policies; Stratification and educational mobility and in the labor market.
UFPR	Culture and Sociabilities	It articulates interdisciplinary perspectives based on empirical research in dialogue with classical and contemporary sociological theoretical production, involving studies already established in the fields of sociology of culture, knowledge, Brazilian social thought, as well as studies of gender, sport, health, images and imagery. It involves a broad scope of reflections that go from structures and institutions to the dimension of agents' subjectivity, seeking to articulate the field of ideas, values, perceptions, between practical expressions and the representations of the social world. Thematic axes: a) Culture, communication and sociabilities: it is dedicated to the studies on processes of production, diffusion and consumption of goods and cultural manifestations in the contemporaneity. It includes subjects from the field of Sociology of Culture, Communication, Music, Image and Imaginaries, Health and Sociology of Sport; b) Production and circulation of social thought: it is dedicated to the sociological analysis of the conditions of production of social and sociological thinking, as well as the analysis of the limits and possibilities for its circulation, whether in the publishing market, the artistic milieu or in the school system . It also deals with epistemological areas and perspectives such as Sociology of Knowledge, Historical Sociology, Intellectual History, among others; c) Gender, body, sexuality and health: develops research with analytical references of gender, sexuality, body, health, culture and sport. It includes experiences of the subjects with networks of scientific and biotechnological knowledge, with policies of body and rights generation, medicalization, reproduction of life, sexes, corporalities and health. It deals with standardization processes in different areas.

Source: authors (2019).

This second framework leads us to come up with the issues that were previously pointed out by Sobral (2013), which indicated that education persists as a theme in the research agenda of Brazilian sociology, but is also linked to other major topics that also include education. We can raise two hypotheses for this question: a) that this scenario reflects the growing diversity of issues and the fragmentation of the research agenda of the social sciences as a whole; b) that the programs tend to develop quite broad research areas, following the guidelines of CAPES and thus allowing the incorporation of a more significant number of researchers in their staff.

Thus, the data reveal a significant question: that the widely held statement that education is a «minor» element in the sociology agenda is at least imprecise since the present survey highlights a significant presence of research areas that dialogue with this issue mostly absolute of the area's programs. The figures can help to demonstrate such a scenario: in 2018 CAPES analyzed 51 postgraduate programs in the field of sociology; this is the variety of PP in social sciences, sociology and those of a hybrid character; among these, we have 22 programs specifically in sociology; and in the context of these 22 PP in sociology, 14 present research areas directly or indirectly linked to education, representing approximately 64 % of sociology programs.

We can affirm, therefore, that education is a consolidated theme in the programs of sociology in Brazil, although the occasional presence of references to the educational question in some menus may indicate the presence of few, or often a single teacher who is dedicated to this thematic.

4. The Academic Production on Education in the master's and doctorate courses in Sociology

As previously indicated, we surveyed the total production of articles published between 2013 and 2016 (the period of the last four-year evaluation) in the sucupira platform, including publications of both teachers and students and limiting the work exclusively to the productions in scientific journals. This cut led us to an amount of 2,500 published articles, inserted in the scientific journals of the most diverse layers of the *qualis*⁸.

As we look more closely at articles, it was observed that 228 of them are related to the educational theme, which represents 9% of the works published in this quadrennium by such masters and doctoral programs. Here again, we can return to the argument that the simple assertion that education would be a forgotten object of sociology is false evidence since sociologists continue to produce on this subject, which is done from the most different approaches.

We are analyzing the production of those programs that have indicated of research areas on education or that at least dialogue with education, but we must not forget that they are the majority among the masters and doctoral programs in sociology. It is possible to suppose that even in the other programs there may be bibliographic productions in this area and that in many cases these productions emerge related to different themes that occupy the central axis of the research agenda of the teachers of these programs.

The increasing diversity and fragmentation of the sociology research agenda would not allow us to affirm the existence of a robust prevailing thematic in Brazilian sociological production. However, we can observe themes that appear as «classics» and that often arise in the productions of the Sociology programs, among them would be education.

⁸ Qualis is the qualitative evaluation system of national and foreign journals in which Brazilian researchers published, being used as a parameter in the evaluation process of the PP by CAPES.

Between 2013 and 2016, in the articles published in journals, the 14 postgraduate programs in sociology analyzed here published articles on education as follows, when read in order by absolute number of articles: University of Brasília with 32 articles (equivalent to 11% of the production of this institution in this period); University of São Paulo with 28 (or 9% of its production); Federal University of Rio Grande do Sul also with 28 articles (9.5% of its production in the corresponding period); State University of Rio de Janeiro with 23 (or 10% of its total production); Federal University of Pernambuco with 21 articles (or 10.5% of its own production); Federal University of Goiás with 18 (9% of its production in this quadrennium); Federal University of Piauí with 18 articles (25% of its production); Federal University of Paraná with 17 (6.5% of its total production); Federal University of Sergipe with 16 (equivalent to 15% of its production); State University of Campinas with 8 (or 3% of its production in the period); Federal University of Grande Dourados also with 8 (or 13% of the production of this program); Federal University of Mato Grosso with 5 articles (which constitute 100% of its production in this time interval); Federal University of Minas Gerais with 4; and Federal University of Alagoas with 2 articles (or 2% of its production).

The above-mentioned web brings with it not only the relation between the total number of articles published and those articles that dealt with the themes of education, but it also gives rise to debates about the place that education occupies in each of these programs, in a more specific way, and more generally around quantitative and qualitative differences in the academic production of postgraduate programs (Almeida & Guimarães, 2013).

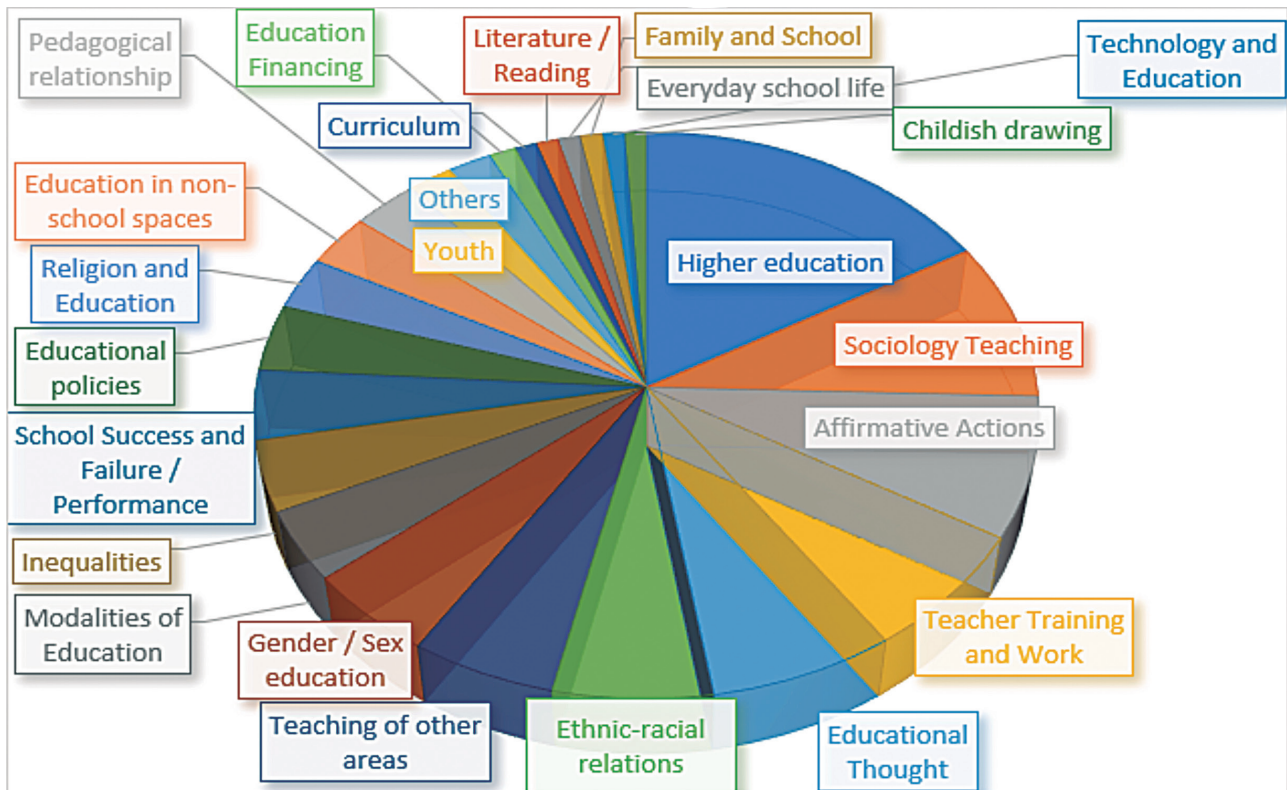
The work of searching the 228 articles and subsequent reading of their abstracts allowed the construction of the following corpus of analysis: from the 228 articles, 2 texts were discarded for their unavailability on the Internet; 18 other writings have appeared as distinct types of academic texts and therefore have been grouped into a category called «Others», since they are reviews, dossier presentations, debates, etc.; and finally our main group of articles analyzed corresponds to a total of 208 papers.

When we understand that the texts that make up the category «Others» are part of the production of the Sociology programs analyzed, even though they are not adequately articles, we briefly bring their characteristics here: we are talking about 8 book reviews, 4 interviews, 3 dossier presentations, 1 discussion, 1 text of scientific divulgation and 1 lecture of academic event; the themes that emerge from these texts are diverse, and we have respectively a) affirmative actions, b) teaching sociology, c) inequality (each with 17% of the total category, that is with 3 texts), soon after we have the theme, d) higher education (with 11.2% of the category, or 2 texts) and the other topics are each brought by a single text, they are e) education and religion, f) education and difference, g) interdisciplinarity, h) pedagogical practices, i) education and human rights, j) work and science and k) Bernard Lahire.

On the other hand, the work done from the reading of the abstracts of the 208 articles was responsible for the construction of 5 categories of analysis, namely: theme, main discussions, an object of study, subjects of research and space/level. Thus, the exercises of describing and analyzing the data of each of these categories allow us to speak of a research agenda of the sociology of education developed in sociology programs in the new scenario.

Twenty-four themes were counted, revealing the multiplicity of concerns that have moved researchers in the sociology of education in Brazil. Before presenting the data related to these themes, it is necessary to clarify that it was a common factor a single article to connect to more than one subject and the maximum number of links we registered was three different themes.

Graphic 1. Themes mapped from articles published in scientific journals on the education of postgraduate programs in sociology



Source: authors (2019).

Graph 1 presents the position of the themes without indicating the respective percentages because our objective is to draw attention primarily to the volume of issues that emerge when the production on the education of postgraduate programs in sociology is questioned. We will hold a debate that combines the category of the theme with the category of the main discussions, to connect them and thus demonstrate how each theme has been approached in the literature coming from the programs analyzed here.

Higher education is a topic of greater expressiveness between 2013 and 2016 with 16.5%, which seems to indicate *a priori* confirmation of Martins and Weber's (2010) argument that in the «division of labor» between the areas of education and of sociology is based on the primacy of the objectification of higher education by the sociology – assertive that we will return to later. The topic of higher education brings as main discussions issues such as university models and concepts; university and globalization; expansion and internalization; teaching; postgraduate studies; relationship between market and university; social origin, inequality and performance in this level of education; relationship between religion and university and the question of secularity; Africans and Afro-Brazilians in higher education, both as students and as teachers; research, productivism and internationalization; extension actions; distance learning; evaluation; and gender. It is interesting to note how this degree of education has been transformed into a meaningful study/research theme for the sociology of education over the years since it is once again at the forefront of this field.

The teaching of Sociology composes here the second theme with the highest number in the articles analyzed, with 9% of the total. This finding makes sense in the importance that this theme has been

receiving in the Brazilian academic field in recent years and seems to prove the following statement by Oliveira (2015:16):

(...) the transformations experienced in Basic Education have direct impacts on the teaching of Social Sciences at the undergraduate level, as well as on the research carried out at the Postgraduate level, which includes both the Postgraduate Programs in Social Sciences/Sociology and the Postgraduate Programs in Education.

Within the main discussions that mark this theme we have: the role of sociology in high school; pedagogical practice and mediation, didactic strategies and resources; training of sociology teachers; sociology in the university entrance exam; sociology in the curriculum; didactic books; conceptions in the teaching of sociology; Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID); and academic production on the teaching of sociology.

Soon after, we have the theme of affirmative action, with 8% of the total articles, whose main discussions revolve around the following issues: racial quota system and transformations in higher education; race, identity and quotas; theoretical contributions on affirmative action; Liberalism and affirmative action; thesis of racial democracy; media and racial quotas; racism and affirmative action; quotas in the governments of the Workers Party (PT); legal issue of affirmative action; quotas, inequality and justice; arguments against quotas; affirmative actions in the military dictatorship; students approved by the system of racial quota and prejudice in higher education. It is worth subverting the order here at this time to promote a correlation between the theme of affirmative action and the theme of ethnic-racial relations (the latter is the 6th theme following Graphic 1 and adds 6%): while affirmative action is naturally focused on higher education, the issue of ethnic-racial relations has a more significant expression in the school context, but together these themes account for 14% of all articles and tell us about the emergence of research problems related to debates about color, race, ethnicity, prejudice, racism, racial difference and inequality and their relation to education.

In this scenario teaching of sociology and affirmative actions are two significant examples of the emergence of specific research agendas since the mid-2000s since these same themes did not appear with the same force in the studies of Neves (2002) and Martins and Weber (2010).

The theme of teacher training and work and the topic of educational thought appear with 7% each. The first one being marked by discussions about continuing education, teacher training in sociology, and issues such as professional development, illness, precariousness, professionalization and gender; while the second brings discussions about theoretical issues and authors who have focused on education, such as Pierre Bourdieu, Emile Durkheim, Max Weber, and Bernard Lahire.

In turn, the theme of ethnic-racial relations, mentioned above when correlating with affirmative actions, presents as main discussions: Law No. 10.639/2003; racial prejudice in school; the role of the teacher in the context of ethnic-racial relations; racial composition in schools; inequality and discrimination; racial identity; African literature, identity and decolonization of school curricula; relationship between prejudice and school performance; and the right to education for ethnic-racial minorities. On the other hand, the theme «teaching in other areas» also presented in Graphic 1 appears with 5.5% and brings discussions on the specifics of teaching geography, chemistry, physics, mathematics, history and English language in primary and secondary education, as well as teaching music, nutrition and social psychology in higher education. Continuing the descriptive movement, we have gender/sex education, which with

5% of the total articles is a theme very similar to the issue of ethnic-racial relations, because it focuses primarily on primary and secondary education and brings discussions around differences, inequalities, and prejudice.

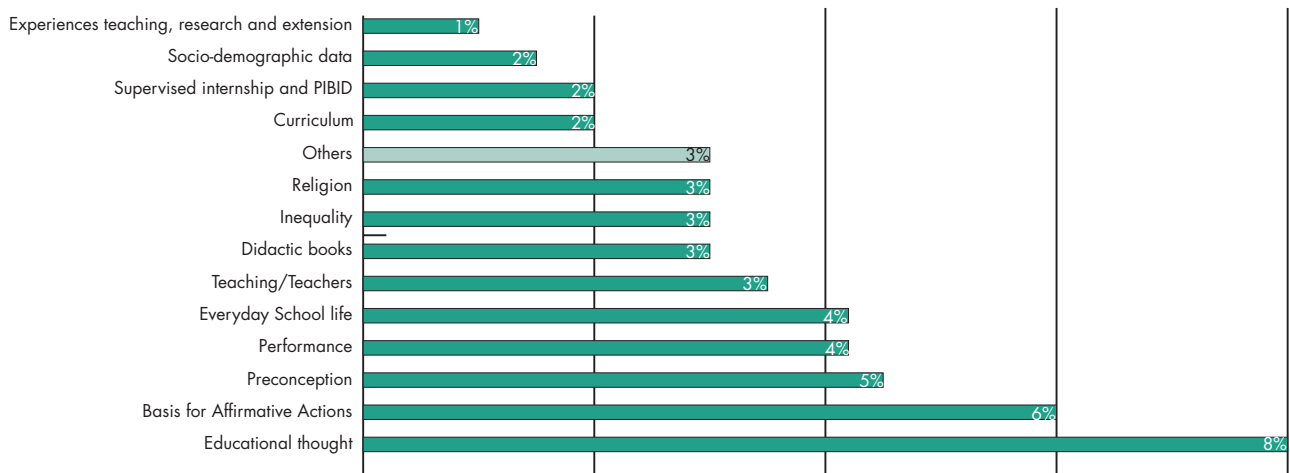
Briefly, we will present the other themes and their discussions: modalities of education with 4% of the total brings discussions about inclusive education, quilombola education, rural education, and youth and adult education; inequalities, with 4% and main discussions about the relationship between social class origin and school performance; school success and failure/performance, with 4% and debates about school failure, school abandonment, social determinants and their relation to performance; educational policies appears with 3.8% and goes through the different levels of education; religion and education, with 3% and main discussions in the relationship between religion and university and in the debate on religious teaching in the National Curricular Common Basis (BNCC); education in non-school spaces, with 3% bringing spaces such as penitentiaries, military academies, hospitals, and museums; pedagogical relationship (3%), marked by discussions such as meaningful learning and pedagogical communication; youth (2%), with discussions about young people's school experiences; others (2%), a category composed of themes such as the elderly and the relation between school and the media; education financing (1.2%) privileges discussions about the quality of education and the control of accounts; and finally, with 1% each, we have the themes of curriculum, literature/reading, everyday school life, family and school, technology and education and childish drawing.

In addition, we understand that the emergence of specific themes relates to changes in the level of educational policies that directly influence school reality. From this, we mean that the research agenda of the sociology of education is becoming a process that seeks to provide answers to questions that arise in the debate of the public sphere. Moreover, the multiplicity of the themes we have just presented is indicative of the relations between already established themes in the field of educational sociology and emerging themes – relationships that tell us about the hierarchy of legitimate or unworthy objects in the scientific field (Bourdieu, 2013).

To complement our look at this scenario of the themes that have been privileged in the sociology of education developed in the programs of sociology in Brazil, we occupy from here the other categories that we announced at the beginning of this topic: study objects, subjects, and the spaces/levels.

With the data on the subjects, which we have discussed so far, we were interested then to understand through which objects of study these themes were questioned by the researchers of the programs that we are analyzing. Graphic 2 shows an arrangement of the objects to demonstrate their recurrence:

Graphic 2. Study objects mapped from articles published in journals on education of postgraduate programs in sociology



Source: authors (2019).

The 24 themes that mark the production of sociology programs were developed through the objects presented in the graph above. It is worth mentioning here the taking of pedagogical practices as the principal means of investigating sociological problems in the sociology of education, followed by representations and perceptions, which in turn include conceptions and attitudes of the educational subjects in front of the most different elements that emerge from the themes.

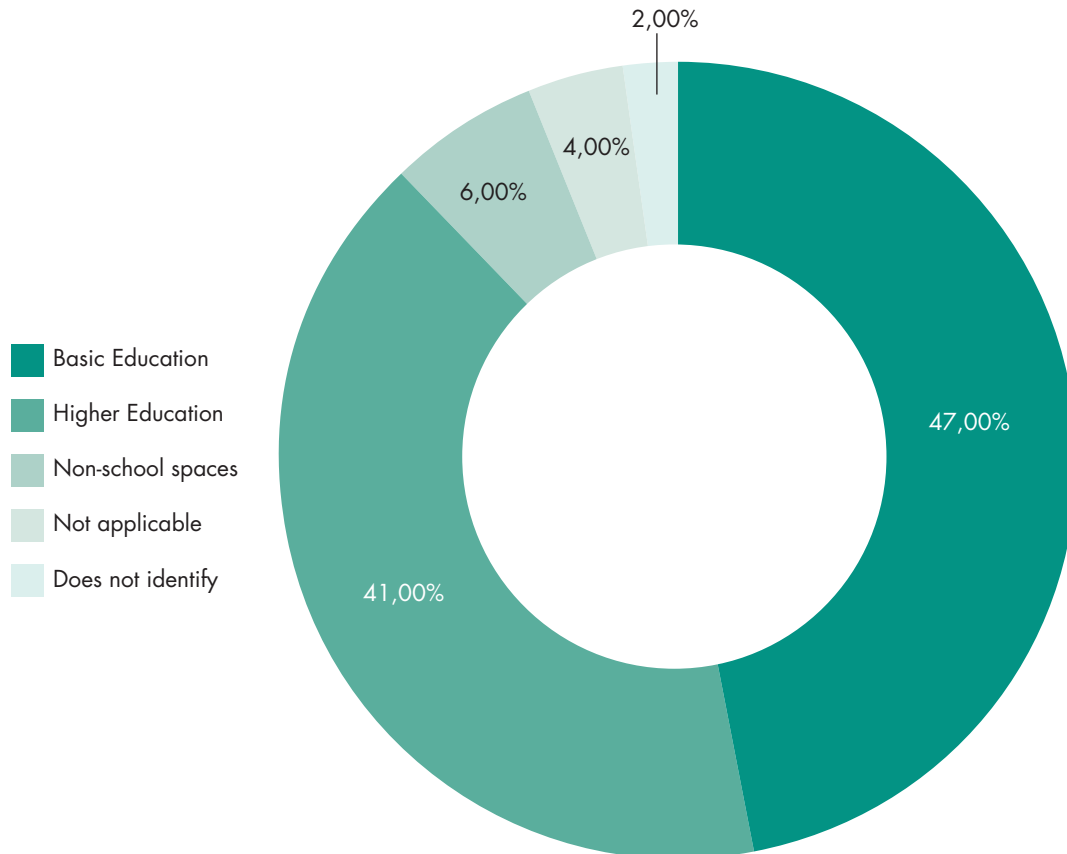
In addition to this diversity of study objects, we highlight the following issues: the models of education, institutions and courses go through primary and secondary education, higher education and non-school spaces; with respect to the trajectories, it is necessary to emphasize that the articles basically bring three types of trajectories (personal/familiar, school and professional) and in some cases correlate these types; what we call here «bases of affirmative action» is formed by laws, public debates, discourses, and theories that guide affirmative actions, finding here favorable and contrary positions; in the term «prejudice» situations and experiences are condensed; in the category «performance» we have the instances of students, institutions, cities, and states; in «others», after all, we have experiences of migration of Brazilians in Rome and Barcelona and the aging process.

Advancing in the exercise of analyzing the 208 articles, the subjects of research contemplated in this production were mapped – it is essential to clarify that some texts have announced more than one group of subjects. We have the following picture: 4% are «school subjects,» among whom we have students (68 references), teachers (54), school/university subjects in general (42)⁹, and managers (7) respectively; 4% are «non-school subjects», namely the elderly, resident doctors, women in prison, young people in the CASA Foundation, multilateral agencies, NGOs; 16% comprised the «not applicable» subcategory, which mainly condenses theoretical essays and policy/document analyses; and 6% form the «other» subcategory, among which we have union leaders, entrepreneurs, state secretariat of education and the State as a social agent. Therefore, it is possible to establish a direct relationship between the themes of the articles and their subjects of research, since the school subjects, who represent an absolute majority, are the main actors of the problems contained in these themes.

⁹ This subcategory was created to serve articles that generally indicated that your target audience in the study or research were subjects of a particular school or university.

Our last category concerns the space/level where the studies and researches that originated the articles that we are analyzing have been developed. From the data discussed so far, two questions emerge a) a portion of the texts does not fit this discussion because they are mainly theoretical essays and b) in some cases, more than one space was indicated.

Graphic 3. Spaces/Levels mapped from articles published in periodicals on education of postgraduate programs in sociology



Source: authors (2019).

The exercise of unraveling the data in the graph above allows us to suggest the following settings: primary and secondary education is the main level of national education on which the studies and investigations of researchers who study education from postgraduate programs in sociology are developed, at this level, mentions respectively the school in the general sense (57 occurrences) (30), primary education (9), early childhood education (6) and youth and adult education (2); higher education appears not far from primary and secondary education, with a difference of 6 percentage points, and the mentions, in this case, include higher education/university in general (85), distance education at this level of education (3) and postgraduate studies (2); non-school spaces include a prison unit, NGO, museum, hospital, military academy, quilombola community, and company.

Graphic 3 presents fascinating data for our debate because it allows us to resume a discussion that we began in the description of the first category [the themes]: the division of academic work between sociology and education in the scope of the sociology of education in Brazil. The assertion, therefore, that the sociology of education produced within sociology would be more centered on studies on higher education (Martins & Weber, 2010) today needs further examination. In fact, as we have shown in the scope of

the themes, higher education is the main topic in this field, but when we confront this question with the data about the levels of education on which the research is carried out, primary and secondary education emerges, which allows us to reflect in the following directions: a) as a level of Brazilian education, higher education was itself a subject of the sociology of education; b) primary and secondary education, also as a level of Brazilian education, does not in itself constitute a theme of the sociology of education, it is, on the other hand, «diluted» in many of those themes that make up our Graph 1.

In this sense, one of the main findings of our study was to understand the place of the primary and secondary education in the production and the agenda of the sociology of education developed by the researchers of the postgraduate programs in the area of sociology. The primacy of higher education has been taken almost as a consensus in the specialized literature, but the most recent scenario has allowed us to observe the concern with the issues related to the most different spheres of primary and secondary education. The debate about teaching sociology in high school has certainly been a driving force for this renewed interest in this educational level.

It should also be noted that, in view of the presence of intensely consolidated researchers with an intense international circulation, through doctoral courses (full or sandwich), post-doctoral offices, etc. (Oliveira & Silva, 2016), the internationalization of the production of these researchers is still timid - since only 19 articles were published in a foreign language in this amount, 16 in the English language, 2 in Spanish and one in French, that is to say only around 8% of articles were published in a foreign language¹⁰.

5. Final considerations

Understanding the place of education within sociology has been an exercise in self-reflection that researchers in this field have been systematically confronting since the 1980s. The expansion and diversification of the higher education and the academic field experienced in Brazil in the last decades, accompanied by the vast possibilities of knowing the scientific production, allow a constant self-reflection, of which the present article is a product. When we examined the production of the sociology of education in the recent panorama, we approached postgraduate programs in the field of sociology and mapped its research agenda in the last four years of CAPES analysis (2013-2016) through articles published in journals.

First, we demonstrate how the research areas of the postgraduate programs in sociology are capable of revealing the place of education within sociology, and in this sense, there has been a tendency to incorporate education directly or indirectly in these programs, since of 22 sociology programs, 14 have some connection with education. The more traditional programs and the newly created programs share this tendency to integrate into their scopes demands for debates, discussions, and research on education. In addition to presenting an update of these data about graduate programs (Oliveira & Silva, 2016), the innovative character of this article was in charge of examining the recently designed research agenda for the production of these programs.

Thus, it was ratified that education continues as an essential theme for sociology, as well as the mapping of «what» has been researched in this space. It can be affirmed that the sociology of education de-

¹⁰ We do not want to deny that the process of internationalization of academic production goes beyond publication in foreign language journals, since there are Latin American and even Portuguese journals in which researchers in the field of sociology of education also circulate, we indicate here as a relevant issue to capture the internationalization of production the publication of articles in a foreign language.

veloped in the field of sociology is composed of a multiplicity of themes and objects of research and that the discussions that surround these themes are related to the main national questions about education, but also the debate about the differences (color, race, gender, class). Higher education confirms itself as the main theme of the sociology of education within the scope of sociology; however, it reveals a need to deepen its understanding in view of the place that basic education, even «diluted» in other themes, has been gaining in recent years. In addition to the strict topics, it is possible to affirm that the issue of inequality continues to mark production in the sociology of education, since a significant part of the articles analyzed here, even though they do not refer explicitly to inequality, deal with asymmetries of various orders.

Bibliographic references

- Almeida, Ana Maria Fonseca y Hey, Ana Paula (2018): “Sociologia da Educação: olhares sobre um campo em ascensão” en Sergio Miceli y Carlos Benedito Martins (orgs.): *Sociologia Brasileira Hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Almeida, Elenara Chaves Edler y Guimarães, Jorge (2013). *A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira*. São Paulo: Editora Senac.
- Bourdieu, Pierre (2013): “Método científico e a hierarquia social dos objetos” en Maria Alice Nogueira y Afrânio Mendes Catani (orgs.): *Escritos de Educação*. 4th ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, Luiz Antônio (1992): “A educação na sociologia: um objeto rejeitado?”. *Caderno Cedes*, 27, 9-22.
- Lima, Jacob Carlos y Cortes, Soraya M. Vargas (2013): “A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais”. *Civitas*, 13 (2), 416-435.
- Martins, Carlos Benedito y Weber, Silke (2010): “Sociologia da educação: democratização e cidadania” en Carlos Benedito Martins y Heloisa Helena T. de Souza Martins (orgs.): *Sociologia*. São Paulo: Anpocs.
- Meucci, Simone (2015). *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba: Appris.
- Neves, Clarissa E. Baeta (2002): “Estudos sociológicos sobre Educação no Brasil” en Sergio Miceli (org.): *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-2002)*. São Paulo: Anpocs; Editora Sumaré.
- Oliveira, Amurabi (2015): “Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil”. *Em Tese*, 12(2), 6-16.
- Oliveira, Amurabi y Silva, Camila Ferreira (2014): “Mapeando a sociologia da educação no Brasil: análise de um campo em construção”. *Atos de Pesquisa em Educação*, 9 (2), 289-315.
- Oliveira, Amurabi y Silva, Camila Ferreira (2016): “A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31 (91), 1-15.
- Silva, Camila Ferreira y Alves, Mariana Gaio (2018): “As aspirações dos aprendizes: doutorandos em educação no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (167), 280-308.
- Silva, Graziella Moraes Dias (2002). *Sociologia da sociologia da educação. Caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-79)*. Braganca Paulista: Universidade São Francisco.

Sobral, Fernanda (2013): “A educação na pós-graduação em sociologia: um objeto escondido?”. *Estudos de Sociologia* [online], 1 (19), 1-15.

Weber, Silke (1992): “A produção recente na área de educação”. *Cadernos de Pesquisa*, 81, 22-32.

Biographical notes

Amurabi Oliveira es doctor en Sociología de la Universidad Federal de Pernambuco. Profesor del Departamento Sociología y Ciencia Política en la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) e investigador en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Actualmente es profesor visitante en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Camila Ferreira da Silva es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nova de Lisboa y postdoc en Sociología Política de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Profesora en la Facultad de Educación en la Universidad Federal del Amazonas (Brasil).

Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación

Adaptation of The Gini Index to Sociological Research on Education

Francesc Jesús Hernández i Dobon, Uyguaciara Veloso Castelo Branco y Paulo Hideo Nakamura¹

Resumen

El artículo propone una adaptación del Índice (o Coeficiente) de Gini, habitual para medir la desigualdad en la economía y otras ciencias, a investigaciones sociológicas de la educación. Explica detalladamente el funcionamiento del índice, su mecánica de cálculo, y sus ventajas y expone tres cálculos, con diferentes procedimientos de cálculo, aplicados al ámbito educativo: uno relativo a la inversión pública en educación superior, otro referente a los ajustes de las trayectorias universitarias y el último relacionado con las competencias lingüísticas.

Palabras clave

Índice de Gini, Coeficiente de Gini, tasa de fluidez, desigualdad, indicadores educativos.

Abstract

The article proposes an adaptation of the Gini Index (or Coefficient), customary to measure inequality in the economy and other sciences, to sociological research of education. It explains in detail the operation of the index, its calculation mechanics, and its advantages and exposes three calculations, with different calculation procedures, applied to the educational field: one related to public investment in higher education, another referring to the adjustments of university trajectories and the last one related to language skills.

Keywords

Gini Index, Gini Coefficient, fluency rate, Inequality, educational indicators.

Cómo citar/Citation

Hernández i Dobon, Francesc Jesús; Castelo Branco, Uyguaciara Veloso; Nakamura, Paulo Hideo (2020). Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 52-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16283>.

Recibido: 11-12-2019
Aceptado: 19-12-2019

¹ Francesc Jesús Hernández i Dobon, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uves; Uyguaciara Veloso Castelo Branco, Universidad Federal de Paraíba, uyguaciara@gmail.com y Paulo Hideo Nakamura, Universidad Federal de Paraíba, nkm.paulo@gmail.com.

1. Introducción

No deja de ser curioso que, teniendo la sociología como uno de sus objetos más destacados (si no, su objeto por antonomasia) la desigualdad social, utilice escasamente los instrumentos matemáticos que, en otras disciplinas, y paradigmáticamente en la economía, se usan para evaluar la desigualdad socioeconómica. Este hecho puede deberse a una pluralidad de factores, entre los que se podrían apuntar la restricción del análisis matemático al uso del instrumental estadístico o la proliferación de investigaciones exclusivamente cualitativas (debidas en muchos casos a la escasez de medios o a aparatos teóricos aparentemente antagónicos con los procedimientos cuantitativos).

En tiempos recientes, los llamados «números de la educación» se han convertido en una herramienta importante para el empleo de los recursos en educación y, consiguientemente, para los análisis políticos y financieros. No sin razón, los indicadores han aumentado en cantidad y calidad en todo el mundo. En una relevante revisión del tema, Bandura (2006) ha identificado más de ciento sesenta indicadores compuestos, que son utilizados por diversos organismos internacionales para medir o comparar el desempeño de países interna o externamente (OCDE, 2008: 3). Para una mejor comprensión de la noción de indicador, adoptamos la definición siguiente:

«Un indicador es una estadística que mide nuestro bienestar colectivo. Un verdadero indicador mide la salud de un sistema, sea económico, de empleo, de servicios médicos o educativos [...] A diferencia de otras estadísticas, un indicador debe ser relevante para la toma de decisiones, en función de ciertos problemas; debe ofrecer información sobre un rasgo significativo del sistema al que se refiere; y generalmente incluye algún estándar contra el cual pueda juzgarse si hay progreso o retroceso». (Special Study Panel on Indicators 1991: 12).

No está de más recordar que el arsenal matemático no se restringe a los instrumentos estadísticos o probabilísticos. Hemos escrito este artículo precisamente para reivindicar aproximaciones matemáticas, digamos, más ambiciosas y mostrar su virtualidad en la investigación. Tal es el caso del Índice o Coeficiente de Gini, elaborado por el estadístico, matemático y sociólogo italiano Corrado Gini y es una medida estandarizada que se puede utilizar para medir cualquier forma de distribución desigual, como por ejemplo, la renta, por la ciencia económica (OCDE 2011: 21-45)².

El Índice de Gini (en adelante, IG) es un valor numérico (entre 0 y 1) que expresa la magnitud de una relación desigualitaria. Se denomina Coeficiente de Gini (CG) al resultado de multiplicar el IG por 100. En su formulación original, el IG ofrece una medida de desigualdad económica en una sociedad y un tiempo determinados (cf. INE 2019). Se usa en instituciones financieras y estadísticas, aunque, en estos casos, se suele preferir su presentación como CG (cf. Banco Mundial 2019). Tanto el IG como el CG han sido utilizados en otros ámbitos científicos, tan heterogéneos como la investigación sobre la pesca (Pérez *et al.*, 2005), el estudio de la depresión (Maldonado *et al.*, 2007), la medida de la lluvia (Benhamrouche y Martín 2012) o la distribución de las flores (Grajales *et al.*, 2016), pero muy escasamente en investigaciones sociológicas sobre la educación. En algunas ocasiones se han establecido relaciones entre rendimientos educativos y valores del IG, calculado este al modo habitual (Martínez Rizo, 2012), pero no se ha explotado su potencialidad en la propia investigación socioeducativa. En este artículo se explicará esa

2 Aunque existen programas matemáticos especializados, en este caso nos hemos limitado también a procedimientos que se pueden realizar con cualquier hoja de cálculo habitual (como Excel, Numbers, Calc o la integrada en Google Apps) o las calculadoras científicas que tienen incorporados los ordenadores o los teléfonos portátiles. Además, para favorecer su lectura, hemos descargado la exposición de farragosas demostraciones matemáticas, que naturalmente podríamos proporcionar a los lectores interesados.

potencialidad y se aportarán algunos casos de investigaciones propias. Nuestro objetivo al extendernos con las consideraciones matemáticas es, precisamente, a partir de la ilustración de su funcionamiento, animar otras aplicaciones originales en el ámbito educativo.

El IG se presenta como una alternativa a otros modos de medir la desigualdad. Para establecer la magnitud de una relación desigualitaria también es frecuente la utilización de proporciones entre cuantiles (quintiles, deciles, etc.). Así, por ejemplo, Eurostat mide la desigualdad de los países miembros de la Unión Europea con la proporción de ingresos entre el quintil superior y el inferior (lo que abrevia: S80/S20, cf. Eurostat 2019). La OCDE también ofrece proporciones semejantes en su estimación de la desigualdad económica. Adviértase que en estos casos se ponen en relación dos variables (a saber, la población y los ingresos), pero solo se usa una muestra (dos quintiles, dos deciles, etc., de la población, cf. también OCDE 2019). En el caso del IG, la relación establecida se refiere a todo el universo de las variables.

Introduciremos ahora algunas consideraciones sobre la dinámica del cálculo del IG, tal vez arduas pero necesarias para la comprensión de los casos educativos.

2. Consideraciones metodológicas

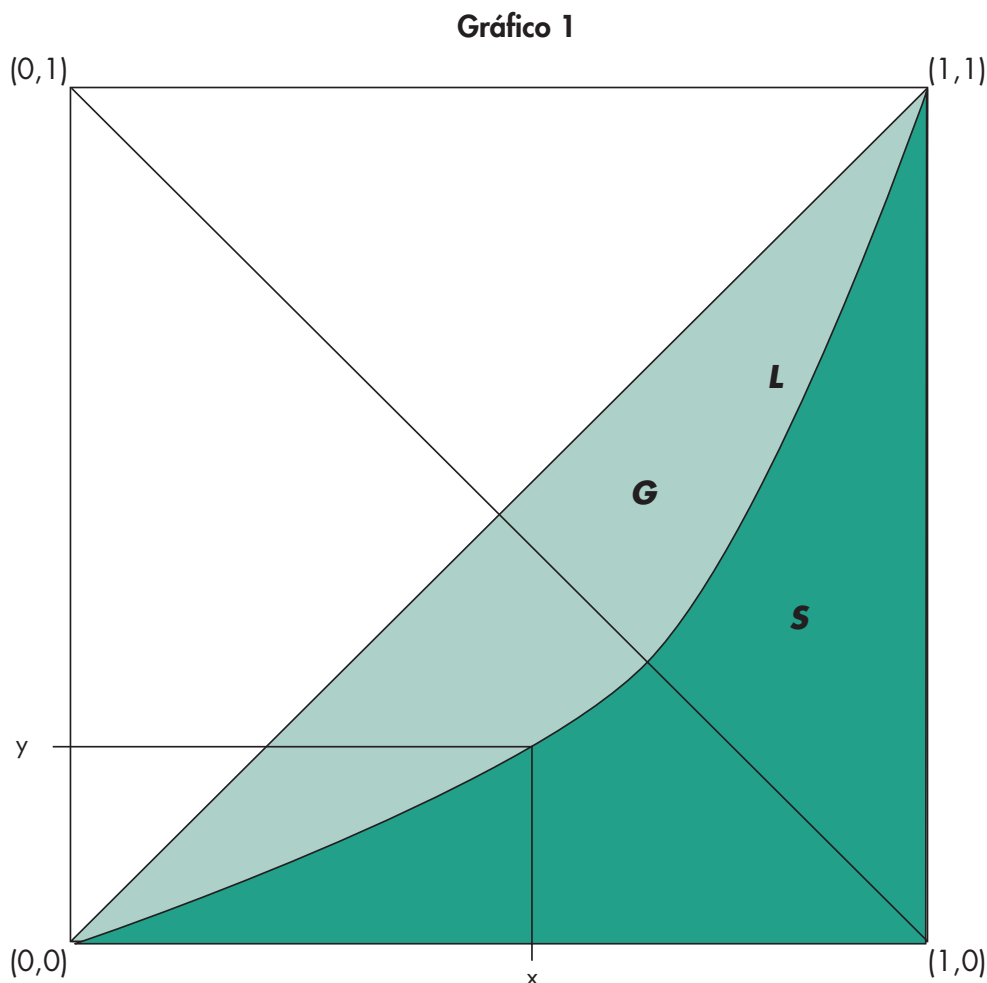
Como en los casos anteriores, el IG opera con variables numéricas y una variable (x) está ordenada en función de la otra (y). Por ejemplo: la población se ordena respecto de sus ingresos. Pero, y esta es una diferencia notable, en el caso del IG se utilizan los porcentajes acumulados, lo que, como se verá más adelante, simplifica considerablemente el cálculo. De este modo, la relación entre ambas variables cumple dos requisitos que no resultan triviales: a) al 0% de x le corresponde necesariamente el 0% de y ; y b) al 100% de y le corresponde necesariamente el 100% de x . En nuestro ejemplo anterior, resulta obvio que el 0% de la población acumula el 0% de los ingresos y que el 100% de los ingresos es lo acumulado por el 100% de la población.

Ahora bien, no resulta una cuestión menor determinar en otros casos qué variable designaremos como x y qué variable designemos como y . En general, se puede establecer el criterio siguiente: el porcentaje de y ha de ser igual o inferior al porcentaje de x correspondiente. A continuación, se explica esta afirmación. Tomemos un ejemplo de la sociolingüística. Imaginemos en un contexto plurilingüe que hay individuos con la capacidad (competencia) de hablar (uso) más de una lengua. Es fácil deducir que la tasa de uso de una lengua determinada será igual o inferior a la tasa de competencia. En este caso, la tasa de competencia será la variable x y la tasa de uso la variable y .

Si representamos los valores de x e y en unos ejes cartesianos habituales, el conjunto de los pares de valores definirán una línea (no entraremos todavía a tratar qué tipo de línea), que denominaremos L , y que cumple dos condiciones: a) necesariamente pasa por los puntos (0,0) y (1,1), por las condiciones expresadas anteriormente de que al valor 0% de x les corresponde 0% de y , y que al 100% de y le corresponde el 100% de x ; y b) los puntos (x,y) se colocan por debajo de la diagonal que une los puntos (0,0) y (1,1), lo cual es lógico, porque, si la relación fuera igualitaria, los puntos coincidirían con la diagonal, toda vez que la proporción acumulada de una variable coincidiría con la proporción acumulada de la otra.

Pues bien, el IG se define precisamente como la proporción de la superficie acotada por el segmento (0,0) y (1,1), mencionado, y la línea L (superficie que denominaremos G) respecto de la superficie por debajo de la diagonal, es decir, respecto del triángulo formado por el segmento mencionado y el punto

(0,1). Es decir, se trata de establecer qué tan grande es G por lo que tenemos que tomar como referencia alguna parte del rectángulo para establecer una relación. En el Gráfico 1 podrá apreciarse mejor lo dicho.



Como los ejes corresponden a porcentajes acumulados, la superficie del triángulo equivale a $\frac{1}{2}$ unidades. Si denominamos S a la superficie por debajo de la línea L , tendremos, por tanto:

$$IG = \frac{G}{G+S} = \frac{G}{\frac{1}{2}} = 2G$$

Ahora bien, en términos geométricos resulta más fácil calcular S , por lo que el procedimiento más sencillo parte de:

$$G = \frac{1}{2} - S$$

Y, por tanto:

$$IG = 2G = 2\left(\frac{1}{2} - S\right) = 1 - 2S$$

Tenemos que acometer ahora la cuestión del tipo de línea que une los puntos $(0,0)$, (x,y) y $(1,1)$. Para simplificar esta cuestión, la reduciremos a dos casos, en orden creciente de complejidad de cálculo de S , y comentaremos posteriormente dos casos más.

Caso 1º. L es una línea recta quebrada

Esto sucede, por ejemplo, si disponemos de los valores de (x,y) por intervalos. Se produce este caso, por ejemplo, cuando se trata de datos de cuantiles (quintiles, deciles, etc.). Entonces, la línea recta que-

brada define trapezoides con el eje x , cuya superficie se puede calcular fácilmente, porque en definitiva se trata de figuras compuestas de rectángulos más triángulos rectángulos, que comparten la misma base. También puede calcularse S mediante el producto de los intervalos de x (base de cada trapezoide) por la semisuma de los valores de y (alturas), es decir, recurriendo a las marcas de clase.

Naturalmente, se puede trazar una línea de tendencia curva por los valores de (x, y) y entonces estaríamos en el caso 2°.

Caso 2°. L es una línea curva.

En ese caso, el área de S se puede calcular a partir de la integral definida de la función de la curva. Se trata del problema clásico del área bajo curva. Y es en este punto cuando se advierte la ventaja de utilizar porcentajes acumulados, por cuanto, en este caso, la integral se define entre los valores 0 y 1, lo que simplifica extraordinariamente los cálculos. Si la función de la curva está definida por un polinomio de grado n , con la forma:

$$y = ax^n + bx^{n-1} + \dots + px + q$$

entonces el área de S se puede calcular fácilmente, porque:

$$S = \frac{a}{n+1} + \frac{b}{n} + \dots + \frac{p}{2} + q$$

Obsérvese como el problema clásico del área bajo curva, con integrales definidas, se reduce en este caso a una suma de fracciones cuyos denominadores son números naturales.

Además de estos dos casos, hay otros dos cuya singularidad merece ser comentada, a saber, que la línea L sea una recta o que dispongamos solo de un punto (x_i, y_i) .

Caso 3°. Si L es una línea recta

Entonces resulta trivial que ha de coincidir con la diagonal, lo que, como ya hemos comentado, acaece cuando hay igualdad plena. No merece más comentario este caso.

Caso 4°. Resulta sumamente interesante el caso en el que dispongamos de un solo punto (x_i, y_i) .

En realidad, siempre se dispone de tres puntos, porque hay que añadir $(0,0)$ y $(1,1)$. En este caso, lo más acertado entendemos que sería trazar una curva que pasara por los tres puntos y proceder al cálculo del área bajo curva, etc. Se puede recurrir a una hoja de cálculo, representar los puntos en un diagrama de dispersión y trazar una línea de tendencia curva que pase por los tres puntos. Después, colocando el cursor en un punto, pedirle al programa que nos devuelva la ecuación de la curva y seguir el procedimiento comentado ya. El problema se plantea cuando la curva trazada se aleja excesivamente de los puntos, presenta puntos de inflexión (es decir, segmentos crecientes y segmentos decrecientes) o, incluso, corta el eje x e invade, por decirlo así, el cuarto cuadrante (el área con valores de x positivos, pero con valores de y negativos o en términos más prosaicos, la línea queda por debajo del segmento del eje x que nos interesa). Para solucionar estos problemas hemos desarrollado dos procedimientos, según optemos por una curva parabólica o exponencial.

El primer caso es de la curva parabólica, es decir, aquella curva que añade la condición de simetría respecto de la diagonal que une los puntos $(1,0)$ y $(0,1)$. En este caso, por la condición de simetría contamos también con el punto $(1-y_i, 1-x_i)$, que es el simétrico de (x_i, y_i) . Para resolver los problemas se-

ñalados, podemos simplificar el procedimiento de cálculo procediendo a un desplazamiento y un giro de los ejes de coordenadas (cf. Pontriaguín, 2011); operamos un desplazamiento de una unidad hacia la derecha y un giro de 45° hacia la izquierda). No es preciso seguir aquí todo este problema geométrico (que recurre a la trigonometría básica). Aportaremos solo su conclusión y el procedimiento de cálculo. En este caso, basta cargar en una hoja de cálculo los nuevos valores de x e y , representarlos en un gráfico de dispersión, solicitar al programa que trace una línea de tendencia polinómica (como siempre, poniendo el cursor sobre uno de los tres puntos, etc.) y que nos devuelva la ecuación de su curva; a continuación, se calcula el IG con una sencilla fórmula que indicamos a continuación. Si disponemos del par de valores (x_i, y_i) , cargaremos en la hoja la Tabla I:

Tabla I. Valores de x e y a partir de x_i e y_i

x	y
$-\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$
$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$
$\frac{(x_i - 1 + y_i)\sqrt{2}}{2}$	$\frac{(y_i + 1 - x_i)\sqrt{2}}{2}$

Recuérdese que $\frac{\sqrt{2}}{2} = 0,70710678$, lo que simplifica bastante las fórmulas de la tabla anterior. Naturalmente, las dos primeras filas corresponden a los puntos (1,0) y (0,1) después de proceder al desplazamiento y el giro de los ejes cartesianos. Cuando, a partir de los nuevos valores indicados, tengamos la ecuación de la línea de tendencia (polinómica), con la forma: $y = ax^2 + bx + c$, entonces calcularemos IG con la fórmula siguiente (economizamos al lector la deducción correspondiente):

$$IG = 2 - \frac{\sqrt{2}}{3} a - b - 2\sqrt{2}c$$

Naturalmente este método es bastante más ágil que el cálculo de la ecuación de la curva mediante sistemas de ecuaciones, caso de disponer solo de programas como las hojas de cálculos habituales.

En el caso de la curva exponencial, esto es, de aquella curva que no está afectada por la condición de simetría respecto de la diagonal que une los puntos (1,0) y (0,1), podemos utilizar una ecuación del tipo: $y = (2^x - 1)^a$. Aunque se podrían utilizar múltiples ecuaciones, hemos optado por la indicada porque es una de las más simples que cumple las dos condiciones establecidas, a saber: si $x = 0$ (o 0%), entonces $y = 0$, y si $y = 1$, necesariamente $x = 1$. Hay otras ecuaciones que también cumplen esta condición, por ejemplo:

$$y = k(e^{ax} - 1)$$

Pero que no hemos desarrollado todavía.

En el caso propuesto, a saber: $y = (2^x - 1)^a$, para un par de valores (x_i, y_i) , podemos deducir que:

$$a = \frac{\log y_i}{\log (2^{x_i} - 1)}$$

Y entonces, utilizando nuestra hoja de cálculo, simplemente asignaremos valores hipotéticos de x (por ejemplo, cada 0,05 o cada 0,1 puntos, entre 0 y 1) a la ecuación resultante (donde ya tenemos el valor

de *a*) y obtendremos los y correspondientes pares de valores, los representaremos en un diagrama, trazaremos la curva, le pediremos al programa que nos devuelva su ecuación polinómica, averiguaremos *S* y resolveremos el cálculo del IG de la manera indicada anteriormente, a saber: $IG = 1 - 2S$. Naturalmente, a mayor número de puntos y mayor grado de la ecuación polinómica (algunas hojas de cálculo permiten ecuaciones de grado 6), podemos suponer que la precisión será mayor. Con un poco de práctica en el uso de las funciones de las celdas de la hoja de cálculo, este procedimiento resulta mucho más sencillo de lo que se puede suponer contemplando las fórmulas con exponentes o logaritmos.

A continuación, veremos, de manera resumida, tres casos que ilustran lo dicho a propósito del IG y su virtualidad para los estudios educativos.

3. Caso primero. Aplicación del IG a las inversiones en Educación Superior

Eurostat proporciona datos sobre la estructura de la inversión privada (es decir, las aportaciones en los presupuestos familiares) en educación superior por quintiles de ingresos en los diferentes países de la Unión Europea (Eurostat 2019b). Con estos datos, se puede calcular el IG siguiendo el método enunciado anteriormente respecto de líneas quebradas (cálculo del área de trapezoides, etc.). En la Tabla II se ofrecen algunos resultados.

Tabla II. IG de la inversión privada en Educación Superior y de los distintos países

ESTADOS EUROPEOS	IG - INV. PRIV. ED. SUPERIOR	IG - BANCO MUNDIAL
Austria	0,664	0,374
Bulgaria	0,709	0,374
Chequia	0,724	0,259
Chipre	0,711	0,340
Croacia	0,708	0,311
Eslovaquia	0,696	0,265
Eslovenia	0,673	0,254
España	0,719	0,362
Estonia	0,660	0,327
Finlandia	0,600	0,271
Grecia	0,726	0,360
Hungría	0,692	0,304
Irlanda	0,673	0,318
Letonia	0,703	0,342
Lituania	0,698	0,374
Malta	0,710	0,294
Países Bajos	0,662	0,282
Polonia	0,705	0,318
Portugal	0,685	0,355
Reino Unido	0,696	0,332
Rumanía	0,723	0,359

Fuente: elaboración propia de Eurostat y Banco Mundial.

Pero además puede establecerse el coeficiente de correlación (*R*) entre los IG obtenidos a propósito de la inversión educativa en educación superior y los que establece, por ejemplo, el Banco Mundial, para el conjunto de países (Banco Mundial, 2019), que habitualmente proporciona el coeficiente (CG, recuérdese que es el IG por 100), pero que en la tabla anterior hemos puesto como índices (la columna de la

derecha). En este caso, para el año de referencia, $R = 0,433$, que es un valor que indica la tendencia de que la inversión en educación superior sigue el mismo patrón que la desigualdad económica global e incluso la maximiza.

4. Caso segundo: un Índice de Desajuste en las trayectorias académicas

En un artículo reciente en prensa hemos formulado un Índice de Desajuste Académico (*IDA*) para las trayectorias académicas, aplicado a estudios superiores, que permite comparaciones entre diversas instituciones, centros, grados, años académicos o diferenciación de género, edad, etc. (Diniz *et al.*, 2020, en prensa).

La Tasa de Idoneidad (*TI*) puede ser definida como el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso en el estudio en un curso que finalizan el estudio inicial en el curso de finalización teórico o antes, y la Tasa de Fluidez (*TF*) es la «fluidez» en el tránsito del estudiantado por un grado o titulación, definido, formalmente, como el producto entre la idoneidad y la renovación. (Diniz *et al.*, 2020, en prensa). Supongamos un grado o titulación cualquiera, cuya duración teórica es de k cursos. En el año determinado se matriculan unos estudiantes nuevos (que denominaremos N) respecto del total de los que se matriculan (M). Es trivial que $M \geq N$. La tasa de renovación (*TR*) es, según la definición habitual y con nuestras siglas: $TR = N/M$. Por otra parte, del conjunto de estudiantes de primer curso (que denominaremos P , donde hay una parte de nuevos estudiantes, pero otra de no nuevos, por ejemplo, repetidores), también podemos preguntarnos cuántos de ellos habrán concluido en el año $a + k$, y el número de estos se denominará Q . Está claro que $P \geq Q$. Pues bien, la tasa de idoneidad (*TI*) se define como: $TI = Q/P$. Podemos definir una tasa de fluidez (*TF*) como: $TF = TR \cdot TI = NQ/MP$.

En este caso se cumplen las condiciones mencionadas anteriormente para el cálculo del IG. Si $TR = 0$, entonces, necesariamente, $M = 0$ (o el 0%), por lo que lógicamente $TF = 0$. En segundo lugar, si $TF = 1$ (o el 100%), entonces necesariamente $TR = 1$ (y también $TI = 1$). Por último, dado que $TI \leq 1$, entonces necesariamente $TR \geq TF$, por lo que podemos proceder al cálculo del IG, asignando los valores TR a x y TF a y . De esta manera podemos calcular un IG, adaptación que podríamos denominar Índice de Desajuste de Trayectorias Académicas (*IDA*). Con los datos de la Universidad de València (UV) para la cohorte de entrada de 2013-2014, y para la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), para la cohorte 2013.1, obtenemos, por ejemplo, los siguientes resultados con el procedimiento del cálculo mediante curva parabólica:

Tabla III. Índice de Desajuste Académico en la UV y en la UFPB en diversas titulaciones

GRADO	IDA-UV	IDA-UFPB
Ingeniería	0,562	0,712
Informática	0,547	0,836
Matemáticas	0,447	0,750
Turismo	0,375	0,588
Enfermería	0,173	0,654

Fuente: elaboración propia con los datos académicos.

De lo que se deduce que el desajuste es mayor, en general, en la UFPB que en la UV, y que en ambos casos los mayores ajustes se producen en Enfermería y Turismo, si bien en el caso de la UV se trata del primer grado y en la UFPB el segundo. El mayor desajuste se produce en Ingeniería, en el caso de la UV, y en Informática, en el caso de la UFPB, lo que correspondería, previsiblemente, a mayores proporciones de suspensos.

5. Caso tercero: establecimiento de un Índice de Desigualdad en investigaciones sociolingüísticas

Anteriormente se citó el ejemplo de la tasa de competencia (TK) y la tasa de uso (TU) de una lengua en contextos plurilingües como ejemplo de la atribución de variables x e y , en el eventual cálculo del IG. En definitiva, variables de competencia y su realización son frecuentes en el ámbito educativo, y cada vez lo son más con el giro didáctico a las competencias.

En una investigación sobre competencias y usos del catalán en las regiones sociolingüísticas de la Comunitat Valenciana (Hernández 2020, en prensa) se han calculado los siguientes IG, con el caso de curvas con un solo valor (x_i, y_i) , según se consideren curvas parabólicas o exponenciales. Los resultados se presentan en la Tabla IV.

Tabla IV. Índices de Gini aplicados a regiones sociolingüísticas

REGIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS	IG (PARABÓLICA)	IG (EXPONENCIAL)
Alacant	0,663	0,553
Alcoi-Gandia	0,514	0,558
València	0,414	0,465
Castelló	0,478	0,480
Ciudad de València y su área metropolitana	0,577	0,494

Fuente: elaboración propia.

Este caso resulta interesante por cuanto las regiones con menores índices coinciden, pero no aquellas que presentan las puntuaciones mayores en un caso y en el otro. Esto no tiene nada de extraño, por cuanto lo que definen las curvas son, en última instancia, modelos de relación entre dos variables.

6. Conclusiones y discusión

En el artículo hemos mostrado la mecánica de cálculo del IG y diversas adaptaciones al ámbito educativo, para evidenciar su capacidad en la investigación sociológica de la educación. Siguiendo este camino, se podrá converger con otras disciplinas que hace décadas impulsaron el cálculo de IG o CG. Esto tiene la ventaja añadida de definir con mayor precisión conceptos habituales en nuestro ámbito, como son los de igualdad y desigualdad. Además, elaborar investigaciones educativas utilizando el IG permite evitar el riesgo de subjetivismo en la elaboración de indicadores compuestos.

Respecto del cálculo en concreto, hemos desentrañado las características principales de la mecánica del cálculo del IG y hemos procedido a su simplificación (entre los muchos métodos utilizables), para permitir fácilmente usos ulteriores. La estimación del IG a partir de trapezoides no presenta ninguna dificultad. Aunque resultan preferibles las estimaciones a partir de ecuaciones de curvas, que son más precisas que los cálculos con líneas quebradas. Se precisan investigaciones ulteriores para calibrar el valor de los modelos subyacentes al uso de curvas parabólicas o exponenciales. Hemos apuntado que hay fórmulas alternativas a la utilizada en el caso de las curvas exponenciales (hemos ofrecido un ejemplo), por lo que en este caso son posibles indagaciones posteriores más clarificadoras. También en el caso de otras curvas, que proporcionarían lógicamente otros modelos de relación de variables.

Sintéticamente, la utilización de indicadores, sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa, tiene como objetivo organizar mejor o comprender las informaciones importantes de diferentes elementos que integran el fenómeno observado, entendiendo las complejas relaciones entre variables. Con un buen indica-

dor se puede medir, de manera sistemática, el desempeño de una institución, por ejemplo, y hacer medidas de intervención, tan pronto se detectan posibles fluctuaciones en un dado proceso, en corto intervalo de tiempo. Por ello, la indagación presentada no solo permite una mejor comprensión de los fenómenos educativos, sino también un debate más clarificador sobre las políticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2019): Índice de Gini, en <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>, consultado el 1 de septiembre de 2019.
- Benhamrouche, Aziz y Martín Vide, Javier (2012): “Avances metodológicos en el análisis de la concentración diaria de la precipitación en la España peninsular”. *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, 32 (1), 11-27. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_AGUC.2012.v32.n1.39306.
- Diniz, A.; Villar, Alicia; Hernández, F. J. y Castelo Branco, U. (2020): “Índice de desajuste de trayectorias estudiantiles. Caso comparativo de la Universidad Federal de Paraíba y la Universidad de València”. *Revista Lusófona de Educação*
- Eurostat (2019a): Income quintile share ratio (S80/S20) by sex. Código tessi180, en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>, consultado el 1 de septiembre de 2019.
- Eurostat (2019b): Structure of consumption expenditure by income quintile and COICOP consumption purpose. Código: hbs_str_t223 , en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>, consultado el 2 de septiembre de 2019.
- Hernández, Francesc J. (2020): “Realitat lingüística valenciana”, *informe per a la Càtedra de Drets Lingüístics de la Universitat de València*. València.
- INE (2019): Coeficiente de Gini, en: <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9966>, consultado el 2 de septiembre de 2019.
- Maldonado, Antonio; Pérez-Ocón, Rafael; Herrera, Amparo (2007): “Depresión and cognition: New insights from the Lorenz curve and the Gini index”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 21-39.
- Martínez Rizo, Felipe. (2012). “Las desigualdades en la educación básica”. *Perfiles educativos*, 34, 29-46.
- OCDE (2011): An overview of growing income inequalities in OECD countries: main findings, en: <https://www.oecd.org/els/soc/49499779.pdf>, consultado el 2 de septiembre de 2019.
- OCDE (2019): Inequality, en: <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>, consultado el 1 de septiembre de 2019.
- Pérez Labajos, Carlos A.; Azofra, Máximo; Blanco Rojo, Beatriz; Achútegui Rodríguez, Juan José; Eguía, Emilio; Díaz, D. (2005): “Collision of Fishing Vessels. Lorenz Curves and GINI Indices”. *Journal of maritime research*, 2(3), 97-106.
- Pontriaguin, L. S. (2011). *Método de coordenadas*. Moscou: Krasand.
- Special Study Panel on Education Indicators (1991): Education Counts. An Indicator System to Monitor the Nation’s Educational Health. Washington: National Center for Educational Statistics—USA Dpt. of Education. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7836779&pid=S1665-109X201000020000400022&lng=es, consultado el 14 de diciembre de 2019.

Notas biográficas

Francesc Jesús Hernández i Dobon es Profesor de la Universitat de València. Doctor en sociología por la misma universidad y miembro de su Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Su línea de investigación principal es la sociología de la educación.

Uyguaciara Veloso Castelo Branco es Profesora de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Doctora en historia por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. En la actualidad realiza un postdoctorado en sociología en la Universitat de València. Investigadora del Proyecto «Mapa da Educação Superior na Paraíba» (CNPq) y miembro del Grupo de Estudios en Educación Superior y Sociedad (GEES).

Paulo Hideo Nakamura es Profesor jubilado de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay). Participa también en el Proyecto «Mapa da Educação Superior na Paraíba» (CNPq) y en el Grupo de Estudios en Educación Superior y Sociedad (GEES).

La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA

Gender Influence on Mathematics Achievement in Spain.
Evidence from PISA

Silvia Fuentes De Frutos, Víctor Renobell Santaren¹

Resumen

Diferentes estudios muestran que la variable sexo incide en el rendimiento matemático del alumnado (Rodríguez, Delgado y Bakieva, 2011; Rodríguez-Mantilla, Fernández-Díaz y Jover, 2018). El presente trabajo indaga sobre la existencia y evolución de una brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas en España, en base a los resultados de la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment) en todas sus ediciones. Se valora también la competencia matemática del alumnado español sin diferencia de sexo. Se ha realizado una revisión bibliográfica de los últimos 30 años y un análisis multisectorial de los datos en base a los informes PISA. Los resultados del estudio indican una mejor competencia matemática en alumnos que en alumnas. Por otra parte, los resultados más actuales muestran una notable mejoría en el rendimiento matemático por parte del alumnado español en su conjunto.

Palabras clave

Educación, medida del rendimiento, matemáticas, diferencias por sexos.

Abstract

Different studies show that sex is a variable that affects mathematical performance (Rodríguez, Delgado and Bakieva, 2011; Rodríguez-Mantilla, Fernández-Díaz y Jover, 2018). This paper investigates the existence and evolution of a gender gap in mathematics achievement in Spain on the basis of the results of PISA (Programme for International Student Assessment) evaluation in all its editions. Mathematical competence of Spanish students is also analyzed without sex difference. A bibliographic review of the last 30 years and a multisectoral analysis of data based on PISA reports have been carried out. Results indicate better mathematical competence in boys. On the other hand, the most current results indicate a marked improvement in mathematical performance by Spanish students, in this case, without sex distinction.

Keywords

Education, achievement measure, mathematics, sex differences.

Cómo citar/Citation

Fuentes De Frutos, Silvia; Renobell Santaren, Víctor (2020). La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16042>.

Recibido: 02-11-2019
Aceptado: 19-12-2019

¹ Silvia Fuentes De Frutos, Universidad Rovira i Virgili, silvia.fuentes@unir.net; Víctor Renobell Santaren, Universidad Internacional de La Rioja, victor.renobell@unir.net.

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es valorar si existe una brecha de género en el aprendizaje y rendimiento matemático (ambos conceptos se utilizan de manera indistinta) en España, y de ser así, en qué sentido ha evolucionado durante los últimos años. Se recurre al análisis multisectorial de los resultados en matemáticas de las alumnas y los alumnos españoles, en las todas las ediciones PISA (año 2000, año 2003, año 2006, año 2009, año 2012 y año 2015). Se realizará el análisis de los resultados con y sin distinción de sexo. Se parte de la hipótesis de la existencia de diferencias entre sexos en dicha prueba. La constatación de dicha diferencia es un dato relevante que contribuye al debate educativo sobre la cuestión aquí expuesta.

La metodología utilizada en el presente estudio es mixta. Por un lado, se ha utilizado un análisis bibliográfico, basado en varias bases de datos (WOS, SCOPUS, Google Académico y Dialnet), para identificar los artículos que tratan los factores explicativos de las diferencias en los resultados académicos en matemáticas. Se han seleccionado 84 fuentes bibliográficas, que datan desde 1986 hasta 2019, y que explican las diferencias entre sexos en relación al aprendizaje de las matemáticas. Se han descartado los artículos que no incidían en estas variables o que eran reiterativos con los mismos. Se han ordenado las propuestas, y se han extrapolado las principales conclusiones de los análisis que han realizado estos autores. Por otro lado, se han utilizado los datos facilitados por PISA y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) desde el año 2000 para poder analizar las calificaciones y resultados obtenidos en España.

Enseñar matemáticas suele significar un trabajo complicado y difícil para los docentes en los diferentes niveles educativos. En este sentido, cabe destacar que han sido y son múltiples los esfuerzos realizados por la comunidad educativa para tratar de comprender los factores individuales, sociales y pedagógicos que inciden en esta problemática y conseguir acercar el mundo matemático a alumnos de todas las edades (Bishop, 2000; Zuaza y Rodríguez, 2002).

Son diversas las variables que parecen intervenir en el rendimiento matemático. Estudios e investigaciones apuntan a que estos factores, tanto biológicos como sociales, actúan de manera interrelacionada (Chamorro-Premuzic, Quiroga y Colom 2009; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008; Muelas, 2013).

Se ha puesto el acento en el papel de la inteligencia (Almeida, Guisande, Primi y Lemos, 2008; Bull y Scerif, 2001; Celis, 1986; Edel, 2003; Garbanzo y Guiselle, 2007; Markova y Powell, 1997; Muelas y Beltrán, 201; Pérez, González y Beltrán, 2009; Schillinger, Vogel, Diedrich y Grabner, 2018; Song *et al.*, 2010) y el razonamiento matemático complejo (Descro *et al.*, 2011) como variables que inciden de manera clara y notable en el rendimiento matemático. Se ha aludido a la importancia de factores familiares como el estilo parental (Pelegriña, García, y Casanova, 2002), el nivel educativo de los padres (Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2018) o a factores estructurales y sociológicos, como la inversión gubernamental en educación (Bolívar y López, 2009; Martínez, Reverte y Manzano, 2016), como variables que inciden en los resultados de los alumnos en matemáticas.

Desde otra perspectiva, se valoran también el autoconcepto y la autoestima (Marsh y Martin, 2010), la motivación (Blázquez, Álvarez, Bronfman y Espinosa, 2009; Rodríguez y Guzmán, 2018), la actitud hacia las matemáticas (Nasiriyán, Azar, Noruzy y Dalvand, 2011; Schaffer, 2000), y el papel de las emociones ante las matemáticas (Gil, Blanco y Guerrero, 2005; Gómez-Chacón, 2000; Gómez-Chacón, 2001; Song *et al.*, 2010), como factores que influyen en el proceso de aprendizaje matemático (Dowker y Sarkar, 2016; Carey, Hill, Devine y Szücs, 2016; Schillinger *et al.*, 2018).

En este trabajo, el foco de atención se centra en el efecto del sexo en el aprendizaje y rendimiento matemático. Tal y como se ha descrito, la variable sexo es una de las variables con mayor capacidad de predicción del éxito en el rendimiento matemático (Farfán y Simon, 2017).

Se han observado diferencias entre sexos tanto en las actitudes ante las matemáticas como en el rendimiento en esta materia en diferentes estudios. Son diversos los estudios que demuestran que las alumnas suelen presentar actitudes más negativas y un rendimiento inferior. Dicha constatación se desprende como resultado del análisis de las respuestas al Inventario de Actitudes hacia las Matemáticas por parte de una muestra de 526 alumnas y alumnos de los ocho cursos de secundaria (González *et al.*, 2012), o del estudio comparativo entre 181 estudiantes superdotados y 181 estudiantes no superdotados, en base a las respuestas dadas en diferentes pruebas y cuestionarios (Preckel, Götz, Pekrun y Kleine, 2008). Las diferencias se han evidenciado también en evaluaciones internacionales como PISA en sus diferentes ediciones. En más de la mitad de los países que pertenecen a la OCDE los alumnos obtienen mejores resultados que las alumnas en dicha evaluación. Además, existen diferencias los intereses y motivaciones relatados por alumnas y alumnos dentro del contexto de la misma evaluación (OCDE, 2010; Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2018; Ruiz de Miguel, 2009).

Por otra parte, también se ha sugerido que las alumnas tienden a mostrar una peor auto-percepción e imagen social en relación al desempeño matemático que los alumnos. Es lo que se refleja en un estudio longitudinal cualitativo en el que se analizaron los motivos que llevaron a dos alumnas superdotadas a elegir carreras universitarias sin contenido matemático (Lee y Sriraman, 2012). Las alumnas, además, se muestran menos seguras de ellas mismas en esta materia (Campos, 2006; Eudave, 1994; Frenzel *et al.*, 2007; Morales, 1998; Ursini, 2010; Ursini, Ramírez y Sánchez, 2007; Ursini y Sánchez, 2008; Ursini, Sánchez, Orendain y Butto, 2004) y consideran menos placentero realizar ejercicios matemáticos. En sentido contrario, los alumnos demuestran menos ansiedad y desesperanza ante las tareas matemáticas que ellas. También se sienten más orgullosos y motivados tanto de forma intrínseca como extrínseca, según se constata a partir de los resultados de un metaanálisis realizado en base a las respuestas proporcionadas por 493.495 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años (Else-Quest, Hyde y Linn, 2010).

Se observa un patrón relacionado con la edad. Bethencourt y Torres (1987) llevaron a cabo un estudio a partir de una muestra de 1078 estudiantes que cursaban diferentes cursos de educación primaria a los que se les administró una serie de problemas aritméticos verbales. Las niñas mostraron un mejor rendimiento hasta los 8 años, pero a partir de esas edad, los niños establecieron su superioridad en esta materia. Cabe añadir que la visualización espacial, el pensamiento numérico y la resolución de problemas son las áreas más afectadas. El inicio de la adolescencia parece ser el periodo de crecimiento en el que las diferencias entre sexos, en rendimiento matemático, toman mayor relevancia (Farfán y Simón, 2017).

Según se desprende del análisis bibliográfico realizado en el presente trabajo, la diferencia en el desempeño matemático entre sexos es un fenómeno que puede ser abordado desde diversas perspectivas (Del Río, Strasser y Susperreguy, 2016; Ursini, 2013). En el presente estudio, el enfoque se centra en el análisis de los factores sociales que inciden en el rendimiento matemático y en su repercusión en la esfera individual, enfoque que siguen la mayoría de los trabajos del ámbito de análisis y sus principales referentes.

Se ha subrayado que la diferencia significativa en el rendimiento matemático entre sexos estaría, en parte, relacionada con las políticas y prácticas educativas (Consortio PISA, 2004). En este sentido, espec-

tos como la interacción establecida entre profesor y alumno, las estrategias elaboradas por el profesor, con el objeto de propiciar la equidad de sexos, y las expectativas sobre el aprendizaje de las matemáticas, en función del sexo del alumnado, parecen poseer una gran relevancia en el aprendizaje matemático del alumnado (Hanna 2003; Ramírez 2006).

Los profesores tienden a asociar el mejor desempeño en matemáticas con el sexo masculino (Hanna, 2003; Ursini, 2009 y 2010; Ursini y Sánchez, 2008). Se ha llegado incluso a describir que los alumnos reciben más atención y mayor calidad de instrucción que las alumnas (Bueno, 2006; Lee y Sriraman, 2010; Mingo, 2006). Esta constatación situaría a los centros educativos como propulsores en la creación de estereotipos de género en relación al desempeño matemático (Ursini, Ramírez- Mercado, 2017).

También la familia es un factor clave en la asunción del conocimiento acerca de los roles y estatus que poseen alumnos y alumnas en la sociedad. Otros dos agentes socializadores muy importantes, los medios de comunicación y el entorno social, inciden también en todo lo que se cree y espera sobre o un hombre o una mujer en nuestra sociedad, ya sea a nivel individual o social (Blázquez et al., 2009; Coyne, Linder, Rasmussen, Nelson y Collier, 2014; Del Río *et al.*, 2016; García, 2004; Ursini, Ramírez 2017).

Los estereotipos de género, en relación a la poca capacidad de las alumnas para las matemáticas, poseen una fuerte influencia en el proceso de aprendizaje matemático (Gunderson, Ramírez, Levine y Beilock, 2011; Herbert y Stipek, 2005; Kurtz-Costes, Rowley, Harris-Britt y Woods, 2008; Lee y Sriraman, 2012; Mizala, Martínez y Martínez, 2015; Ursini 2009; Ursini y Sánchez, 2008). Se trata de un estereotipo de género ampliamente extendido en el mundo (Nosek, Smyth, Sriram y Lindner, 2009).

Los mismos alumnos parecen influir en su rendimiento matemático a través de sus propios estereotipos. Se ha apuntado hacia el hecho de que el alumnado sostiene estereotipos sobre diferencias en el rendimiento escolar en función del sexo desde una temprana edad, adjudicando una mejor competencia matemática a los niños que a las niñas. Fue ese el resultado de una investigación en la que participaron 180 niños de educación infantil a los que se les aplicaron medidas de estereotipos explícitos e implícitos (Del Río *et al.*, 2016).

Se ha señalado también que los propios alumnos recurren de manera más frecuentes a los padres y a los familiares de sexo masculino que a madres y a familiares de sexo femenino cuando requieren ayuda a la hora de realizar las tareas matemáticas (Ursini, 2009).

Todos estos aspectos parecen tener repercusión negativa sobre el propio autoconcepto y autoestima de las alumnas y en sus emociones hacia las matemáticas, que incluyen niveles más elevados de ansiedad en comparación con los alumnos. En contraposición, los alumnos muestran un mayor nivel de autoeficacia y más confianza en ellos mismos para solucionar las tareas matemáticas. Cabe subrayar que las competencias desarrolladas por las alumnas durante los años previos a la escolarización podrían influir en las diferencias constatadas (Brandell y Staberg, 2008; Inda-Caro, Rodríguez-Menéndez y Peña-Calvo, 2010; Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2018).

Sin embargo, no todos los estudios existentes hasta la fecha apuntan hacia la dirección aquí citada (González-Pienda *et al.*, 2012; Kloosterman, Tassell, Ponniah, y Essex, 2001). Forgasz (2000) realizó una revisión extensa en estudiantes australianos, en base a la aplicación de dos escalas de actitudes (Mathematics as a gendered domain y Who and mathematics) hacia las matemáticas, y sus datos revelaron que los alumnos consideran las matemáticas más difíciles que las alumnas, precisando más ayuda adicional.

Además, en este caso, las alumnas se interesaban y valoraban más positivamente las matemáticas que los alumnos.

Recientemente, en el estudio llevado a cabo por Gasco-Taxabari (2017), se describe que las alumnas tienen tendencia a ordenar y a gestionar mejor los conocimientos matemáticos y que tienden a pedir ayuda, en caso de duda, con más facilidad que los alumnos. También que ambos sexos utilizan de manera similar la repetición, elaboración, planificación y el seguimiento-regulación como estrategias de aprendizaje para las matemáticas, así como el entorno de estudio. Este trabajo contó con una muestra de 565 estudiantes de 2.º, 3.º y 4.º curso de educación secundaria a los que se les administró una adaptación del cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*.

Por otra parte, actualmente, el rendimiento a gran escala en el área matemática se evalúa a través de diversas encuestas internacionales. PISA es un estudio de la OCDE que mide los conocimientos y destrezas de alumnos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias, además de en un área de innovación (en la edición de 2015) en la que se evalúa la competencia en resolución de problemas colaborativos.

La evaluación PISA incluye a los países de la OCDE y a un número variable de países no miembros, llamados «asociados», y se lleva a cabo cada 3 años. El indicador que suele recibir más atención es el lugar ocupado por cada país según la puntuación media en las pruebas de rendimiento académico. De hecho, se puede afirmar que la puntuación de los países en estas clasificaciones afecta a las medidas educativas tomadas desde las diferentes instituciones (Takayama, 2008).

PISA se ha constituido en un medio, de prestigio internacional, para conocer las diferencias académicas existentes entre países y, en ocasiones, también dentro de un mismo país. Además, puede concebirse como un indicador del resultado de las políticas educativas implementadas en los diferentes territorios participantes en el estudio, así como una herramienta para dilucidar qué estrategias educativas parecen funcionar mejor. Cabe destacar, sin embargo, que es necesario tratar los resultados con cautela y precaución, debido a que son muchas las variables y los factores ajenos al ámbito de la política educativa los que influyen en los resultados. Entre estos, se ha destacado que no se trata de una prueba adaptada a las necesidades económicas y sociales de cada país (Cadenas y Huhertas, 2013).

PISA no tiene en cuenta que en diferentes países es importante potenciar diferentes competencias, por ejemplo, los conocimientos agrícolas en un país centrado esencialmente en esta actividad. Por otro lado, es cuestionable la selección de materias valoradas en el informe PISA. A pesar de analizar en profundidad tres materias muy relevantes, prescinde de otros conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo de los alumnos (Cadenas y Huhertas, 2013). Otro aspecto negativo sería el hecho de que se generen presiones por querer igualar a los países con rendimiento académico más alto y que, en consecuencia, se adopten prácticas educativas de estos países que pueden no ser extrapolables por diferentes razones (Takayama, 2008).

2. Situación actual de las matemáticas en España. Datos de PISA

En este apartado se revisan los resultados españoles en PISA desde el año 2000 hasta la edición del año 2015, la última publicada. En la Tabla I se exponen las medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos, sin y con distinción de sexo, en las seis ediciones. En global, sin distinción de sexo, se observa que el alumnado español han mejorado su rendimiento matemático en un 2,06% desde el año 2000 (primera edición) hasta 2015 (última edición analizada). Si diferenciamos por sexos, observamos que, en el

caso de las alumnas, la diferencia en estos 15 años es de un 2,30%. La diferencia en el caso de los alumnos es de un 1,82%. Tal como puede observarse, la tasa de mejora de las niñas es mayor (casi medio punto más) que la de los niños.

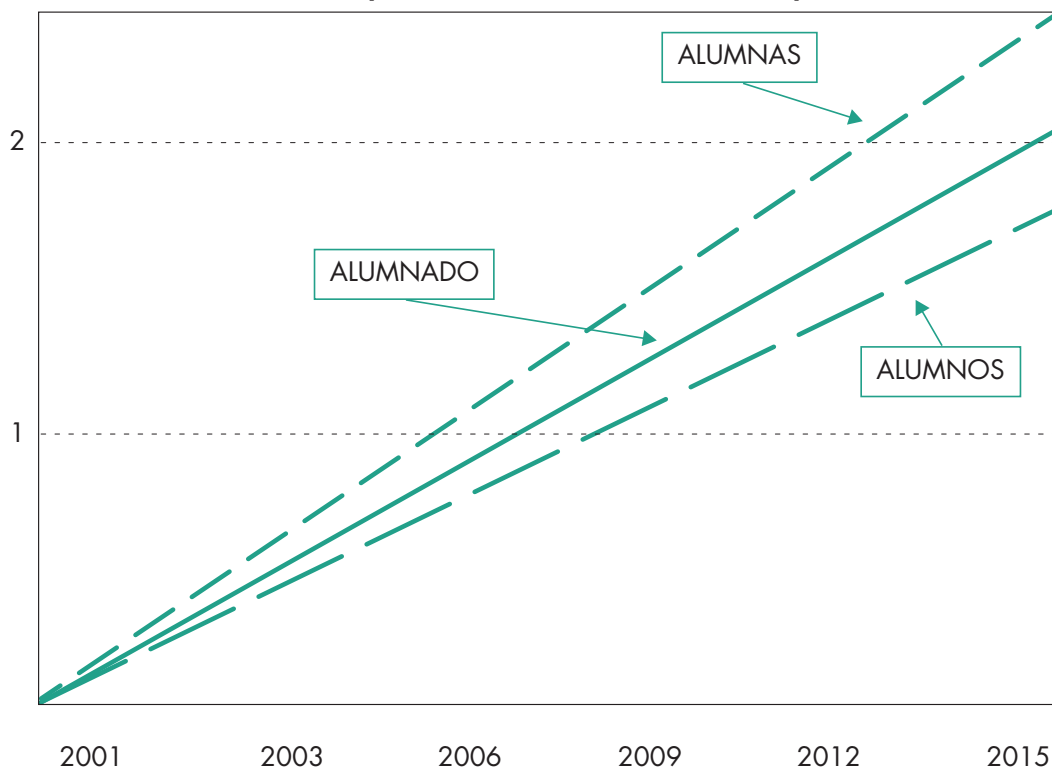
Tabla I. Media de resultados de PISA en España y por sexo

PISA	2000	2003	2003	2003	2003	2003
España (media)	476	485	480	483	484	486
Alumnas	467	481	476	473	476	478
Alumnos	485	490	485	492	492	494

La diferencia observada en las diferentes ediciones resulta significativa ($p = 0,005$).

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001, 2004, 2005, 2014, 2016).

Gráfico 1. Mejoras en rendimiento matemático por sexos



Evolución proyectada en el rendimiento medio del alumnado en España.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001, 2004, 2005, 2014, 2016).

2.1. PISA 2000

En PISA 2000 participaron 32 países, entre ellos España. En esta edición de PISA, se observa un claro efecto de la variable sexo en el rendimiento matemático, al presentar las alumnas españolas una diferencia de 18 puntos en sentido negativo (un 3,71%) respecto a los alumnos. En la mayoría de los países participantes, las diferencias de sexos se producen en la misma dirección que las observadas en España, pero en diferente proporción.

Los resultados del alumnado español (aquí sin distinción de sexo) muestran una diferencia importante (24 puntos por debajo) en matemáticas (476 puntos) respecto a la media (500 puntos). Lo que significa un 4,8% de diferencia negativa respecto a la media.

Un apunte positivo sería que España mejora la desviación típica del conjunto de países de la OCDE (100) en 9 puntos. A partir de dicho dato, se puede hipotetizar que se está ofreciendo equidad e igualdad en las oportunidades proporcionadas al alumnado español.

2.2. PISA 2003

En la edición de 2003 participaron 41 países y en España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco y Cataluña. En su conjunto, las alumnas españolas obtienen en matemáticas una puntuación media (481 puntos) menor que la de los alumnos (490 puntos). La diferencia de 9 puntos (un 1,84%) a favor de los alumnos es estadísticamente significativa. Destaca la dispersión entre las diferencias obtenidas en el País Vasco (1 punto) y en Cataluña (18 puntos). El sentido de las diferencias entre las alumnas y los alumnos españoles es el mismo que en el promedio de países de la OCDE y que en el de la mayoría de los países, con la excepción de Islandia y Tailandia.

Sin contemplar la distinción por sexos, los resultados del alumnado español en matemáticas siguen por debajo del promedio de la OCDE (485 frente a 500), siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Castilla y León obtiene un promedio de 503 puntos, el País Vasco de 502 y Cataluña de 494 puntos.

De nuevo, España sigue posicionándose bien respecto a la equidad de los resultados, tal y como muestra su escasa dispersión.

2.3. PISA 2006

En la edición de 2006 participaron 57 países. En España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía y Navarra. En competencia matemática, la media española vuelve a situar 9 puntos (un 1,84%) por encima a los alumnos respecto a las alumnas, se trata de una diferencia similar al promedio de la OCDE (11 puntos). En todas las Comunidades Autónomas analizadas, las diferencias en matemáticas son también favorables a los alumnos, en valores superiores a la media española, salvo en el País Vasco. Destacar las diferencias a favor del alumnado en Aragón, donde éstas se sitúan en 18 puntos.

La media del alumnado español (en global), en matemáticas, desciende 5 puntos respecto a la media de 2003 y se sitúa en 480 puntos, las diferencias entre las 3 ediciones se revelan, sin embargo, ligeras. La media de los países restantes se sitúa en 498 puntos.

Sin distinción de sexos, la media de los resultados en La Rioja es 526 puntos, la de Castilla y León y Navarra 515 puntos, la de Aragón 513 puntos, la de Cantabria 502 puntos, la del País Vasco 501 puntos, la de Asturias 497 puntos, la de Galicia 494 puntos, la de Cataluña 488 puntos y, finalmente, la media andaluza se sitúa en 463 puntos. Son, por lo tanto, diferencias abultadas que llegan a diferenciarse en 63 puntos. En esta ocasión los resultados peores del alumnado español (sin distinción de sexos) demuestran que el repunte positivo de los años pasados no es una tendencia firme.

La equidad en los resultados vuelve a mostrarse como un punto fuerte del sistema educativo español, se trata de un nivel próximo al de los países nórdicos.

2.4. PISA 2009

En 2009 se analizaron 65 países y en España se analizaron las competencias, por separado, de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía, Navarra, Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. El promedio de los alumnos en matemáticas vuelve a ser más elevado que el de las alumnas, en esta edición la diferencia se sitúa en 19 puntos (un 3,86%), cifra superior a la de la OCDE (11 puntos). Se trata de la mayor diferencia entre alumnos y alumnas detectada.

El promedio de España en matemáticas (sin distinción de sexos) se sitúa en 483 puntos. Los resultados españoles globales en competencia matemática en 2009 son muy similares a los de ejercicios anteriores y se sitúan por debajo de la media de la OCDE (496). Las comunidades autónomas de País Vasco y Navarra cuentan con un 13% de alumnos con alto nivel de rendimiento matemático, porcentaje coincidente con el promedio de la OCDE. Con cifras ligeramente superiores a la del promedio OCDE se sitúan Castilla y León (15%), Aragón (14%) y La Rioja (15%). Cataluña, Madrid, Asturias y Cantabria cuentan con un 11% del alumnado con alto nivel de rendimiento matemático. Murcia y el promedio español se sitúan en el 8% y, en Galicia, el 7% del alumnado presenta un rendimiento matemático alto. El resto de las comunidades autónomas tienen un 4% del alumnado o menos en estos niveles altos de rendimiento. De nuevo, los resultados entre las diferentes Comunidades Autónomas se muestran poco homogéneos.

Los resultados obtenidos en esta edición vuelven a corroborar que el sistema educativo español presenta un nivel de equidad y homogeneidad notable.

2.5. PISA 2012

En PISA 2012 participaron 65 países y en España se analizaron por separado los resultados de Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, C. Foral de Navarra y País Vasco. En matemáticas, a nivel estatal, los alumnos obtienen puntuaciones más altas (492 puntos) que las alumnas (476 puntos). Los alumnos obtienen así unas puntuaciones un 3,25% superiores a la de las alumnas. Este porcentaje es mayor que el promedio de los países de la OCDE, pero inferior al de Japón y Corea del Sur, países que ostentan las puntuaciones más altas en esta prueba. En relación con las Comunidades Autónomas participantes en el estudio, las diferencias en los resultados en función del sexo del alumnado son heterogéneas, con la mayor diferencia en Cataluña (+22 puntos) y la menor en Galicia (+2 puntos).

España, sin distinción de sexo, consigue una puntuación de 484 puntos en matemáticas, 10 puntos inferior al promedio de la OCDE (494 puntos) y 5 puntos más baja del promedio de la UE (489 puntos). No se producen cambios estadísticos significativos con relación a las ediciones pasadas. En relación con las diferentes Comunidades Autónomas participantes, las puntuaciones más altas en matemáticas corresponden a Comunidad Foral de Navarra (517 puntos), Castilla y León (509 puntos), País Vasco (505 puntos), la Comunidad de Madrid (504 puntos) y La Rioja (503 puntos), siendo significativamente superiores al promedio de la OCDE. Las puntuaciones de Extremadura (461 puntos), Murcia (462 puntos) y Andalucía (472) son las más bajas dentro del contexto español y reflejan, de nuevo, una importante heterogeneidad en los resultados entre Comunidades Autónomas.

Respecto a la equidad, cabe destacar que el sistema educativo español sigue siendo equitativo, a niveles comparables a los de los países nórdicos, tal y como se había constatado anteriormente.

2.6. PISA 2015

En la edición de 2015, edición con los últimos datos publicados en el momento de realización del presente trabajo, participaron 72 países. En España se analizaron por separado las competencias de todas las comunidades autónomas. En matemáticas, sigue observándose un promedio más elevado en el caso de los alumnos respecto a las alumnas, tal y como viene siendo la tendencia desde la edición del año 2000. En esta ocasión, la diferencia se sitúa en 16 puntos (3,24%). La diferencia entre los resultados de alumnos y alumnas llega a 8 puntos, en el promedio de los países de la OCDE, y a 11 puntos en el total UE, siendo los alumnos quienes obtienen mejores resultados. Únicamente en Finlandia las alumnas consiguen resultados significativamente superiores.

En lo que se refiere a las Comunidades Autónomas, las mayores diferencias en el rendimiento en matemáticas entre alumnos y alumnas se constatan en la Comunidad de Madrid y Cataluña, más de 18 puntos en ambos casos, y las más bajas se observan en Castilla y León con 5 puntos a favor de los alumnos. Tampoco son significativas las diferencias en la Región de Murcia, Extremadura, Islas Baleares y Aragón. España obtiene una puntuación en matemáticas (aquí sin distinción de sexo) de 486 puntos, 4 menos que el promedio de la OCDE (490) y 7 puntos por debajo del total de la UE (493). Los resultados de España son similares a los de Portugal (492), Italia (490), Islandia (488), Luxemburgo (486) y Letonia (482). En cuanto a las Comunidades Autónomas españolas, las puntuaciones más altas en matemáticas corresponden a la Comunidad Foral de Navarra (518 puntos), Castilla y León (506 puntos), La Rioja (505 puntos) y la Comunidad de Madrid (503 puntos), sus puntuaciones son significativamente superiores al promedio de la OCDE (490 puntos). Por otro lado, Murcia (470 puntos), Andalucía (466 puntos) y Canarias (452 puntos) presentan las puntuaciones más bajas. Vuelve, por lo tanto, a ser evidente la heterogeneidad de los resultados españoles en función de la Comunidad Autónoma.

España sigue situándose entre los países más equitativos. El impacto del índice social, económico y cultural se cifra netamente por debajo del impacto en el conjunto de países OCDE.

Un análisis de todos los datos aquí expuestos permite señalar la existencia de una brecha de género en el rendimiento matemático, a favor de los alumnos, tanto en España como en la gran mayoría de los países participantes. Tal y como se puede observar, este fenómeno se repite en las diferentes ediciones del estudio y persiste cuando se analizan los resultados de las Comunidades Autónomas por separado. Lejos de reducirse, la diferencia en el rendimiento matemático por sexos, en base a los resultados más actuales, se muestra estable e incluso superior respecto ediciones pasadas (2003 y 2006). Se trata de una cuestión relevante y preocupante que debería suscitar la implementación de medidas por parte de las instituciones educativas y un mayor esfuerzo en las investigación para aclarar los condicionantes de dicho desfase.

Respecto a los datos globales, puede constatarse una clara mejoría en las competencias matemáticas del alumnado español en la última edición respecto a las ediciones previas. Destacar, sin embargo, la heterogeneidad en los resultados hallada a través del análisis por Comunidades Autónomas. Se trata de una mejora que acerca la media española a la de la OCDE. En este contexto, supone el mejor dato desde el comienzo de la evaluación PISA.

3. Conclusiones

En relación a los objetivos planteados en el presente estudio, subrayar que el análisis de las ediciones PISA demuestra la existencia de una brecha de género en el rendimiento matemático en España. En consonancia con lo observado en la mayor parte de los países analizados a través de las seis ediciones PISA, los alumnos españoles presentan mejores puntuaciones en matemáticas que las alumnas españolas en porcentajes que varían en función de la edición. El análisis efectuado por Comunidades Autónomas revela que dicha tendencia se repite en todas ellas a lo largo de las diferentes ediciones. Tal y como se ha constatado, la brecha de género detectada resulta estable e incluso acrecentada durante las últimas ediciones respecto a ediciones anteriores.

Por otra parte, los datos más actuales revelan una mejora en el rendimiento matemático en el alumnado español (sin distinción de sexo) en relación a ediciones previas. Se trata de una mejora que acerca la media española a la de la OCDE. En este contexto, este supone el mejor dato desde el comienzo de la evaluación PISA. Cabe destacar, como contrapunto, la heterogeneidad en los resultados observada al analizar los datos por Comunidades Autónomas.

Si bien a nivel individual el rendimiento matemático parece estar influido por factores en parte biológicos, como la inteligencia y determinados rasgos de la personalidad, las aportaciones bibliográficas, expuestas en el presente trabajo, permiten poner el acento en los factores contextuales para explicar las diferencias de sexo en el rendimiento matemático. Entre estos cabe destacar la importancia de los estereotipos y la temprana asunción de ellos por parte de las niñas, así como la existencia de limitaciones socioculturales.

La decisión de elegir o declinar una carrera con contenido matemático en los estudios superiores, podría verse afectada por dichos factores, eliminando así la posibilidad para ciertas mujeres de acceder a trabajos competitivos (OECD, 2007; 2010). De hecho, las matemáticas se han constituido socialmente como una herramienta de selección y segregación intelectual en el ámbito académico y profesional (Cantoral, Montiel y Reyes, 2014; Llanos y Otero, 2015; Valero *et al.*, 2013).

Concretamente, en el caso español, se ha constatado que el porcentaje de alumnas en las carreras tecnológicas lleva estancado desde los años 90. El porcentaje de alumnas en las carreras de Ingenierías, Ciencias Experimentales y Arquitectura es de un 30%, en Informática la cifra cae por debajo del 15% (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad).

Una de las metas de nuestro sistema educativo debería ser el logro de la equidad de género. Para ello será necesarios propiciar cambios sociales importantes y hacer efectivas políticas adecuadas centradas, entre otros aspectos, en favorecer los estudios científicos y matemáticos para el público femenino. Habrá que tener en cuenta, sin embargo, que las condiciones sociales y la propia construcción del género en la sociedad actual hacen de freno ante este nuevo reto educativo.

Deconstruir el género socialmente para poder dar más opciones igualitarias y disminuir así la brecha discriminatoria entre el alumnado resulta también una medida a tener en cuenta. Para ello será necesario profundizar en la comprensión del autoconcepto interno e ir más allá de las propias construcciones sociales. En la misma línea, son diversos autores que opinan que el camino a seguir para mejorar e integrar las matemáticas en el quehacer del alumnado femenino está en la nueva construcción del género y en el cambio social de los modelos e ideales a seguir (Calvo, 2018).

Por otro lado, queda por comprobar si la mejora observada en el rendimiento matemático en el alumnado español, en su conjunto, se trata de una tendencia al alza. Asimismo, queda también por valorar el conjunto de variables y factores, tanto sociales como individuales, que han ayudado a que se haya producido dicha mejora en el rendimiento matemático.

Resultan muy interesantes y motivadores los datos en relación a la homogeneidad de los resultados obtenidos en el caso español, índice que demuestra igualdad de oportunidades para el alumnado, independientemente de la posición económica y social. El hecho de que nuestro país esté bien posicionado en base a este indicador invita a seguir trabajando en la misma línea seguida hasta ahora a nivel socioeconómico y cultural.

Referencias bibliográficas

- Almeida, Leandro S.; Guisande, M. Adelina; Primi, Ricardo y Lemos, Gina Cláudia (2008): “Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar”. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 5-16. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.13>.
- Bethencourt, José Tomás y Torres, Esteban (1987): “La diferencia de sexo en la resolución de problemas aritméticos: un estudio transversal”. *Infancia y aprendizaje*, 38, 9-20.
- Bishop, Alan (2000): “Enseñanza de las matemáticas: ¿Cómo beneficiar a todos los alumnos?” en María Núria Gorgorió, Jordi Deulofeu y Alan Bishop (coords.): *Matemáticas y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bolívar, Antonio y López, Lourdes (2009): “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13, 52-78.
- Blázquez, Carola; Álvarez, Pamela; Bronfman, Nicolás y Espinosa, Juan F. (2009): “Factores que influyen la motivación de escolares por las áreas tecnológicas e ingeniería”. *Calidad en la Educación*, 31, 46-64. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.162>.
- Brandell, Gerd y Staberg, Else-Marie (2008): “Mathematics: A Female, Male or Gender-Neutral Domain? A Study of Attitudes Among Students at Secondary Level”. *Gender and Education*, 20, 495-509. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250701805771>.
- Bueno, Ángeles (2006): “Actitudes del profesorado ante la educación de alumnos de altas capacidades”. *Faisca. Revista de altas capacidades*, 11 (13), 76-100.
- Bull, Rebecca y Scerif, Gaia (2001): “Executive Functioning as a Predictor of Children’s Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory”. *Developmental Neuropsychology*, 19 (3), 273-293. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3.
- Cadenas, Cristina y Huertas, Francisco Javier (2013): “Informe PISA en España. Un análisis al detalle”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 243-262.
- Calvo, Guadalupe (2018): “Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas”. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3311>.

- Campos, C. (2006). *Actitud hacia las matemáticas: diferencias de género entre estudiantes de sexto de primaria y tercer grado de secundaria*. Tesis inédita de Maestría. México. Cinvestav-ipn.
- Cantoral, Ricardo; Reyes-Gasperini, Daniela y Montiel, Gisela (2014): “Socioepistemología, matemáticas y realidad”. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7 (3), 91-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274032530006>.
- Carey, Emma; Hill, Francesca; Devine, Amy y Szücs, Dénes (2016): “The Chicken or the Egg? The Direction of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance”. *Frontiers in Psychology*, 6, 23-42. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>.
- Celis, G.A. (1986). *Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A.* Tesis de Licenciatura en Psicología. México. Universidad Iberoamericana.
- Chamorro-Premuzic, Tomas y Furnham, Adrian (2008): “Personality, Intelligence and Approaches to Learning as Predictors of Academic Performance”. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>.
- Chamorro-Premuzic, Tomas; Quiroga, María Ángeles y Colom, Roberto (2009): “Intellectual Competence and Academic Performance: A Spanish Study”. *Learning and Individual Differences*, 19, 486- 491. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.002>.
- Consorcio PISA. (2004). *Aprendizaje para el mañana, Primeros resultados PISA 2003*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>.
- Coyne, Sarah M.; Linder, Jennifer Ruh; Rasmussen, Eric E.; Nelson, David A. y Collier, Kevin M. (2014): “It’s a Bird! It’s a Plane ! It’s a Gender Stereotype!: Longitudinal Associations Between Superhero Viewing and Gender Stereotyped Play”. *Sex Roles*, 9-10 (70), 416-430. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>.
- Del Río, María Francisca; Strasser, Katherine y Susperreguy, María Inés (2016): “¿Son las habilidades matemáticas un asunto de Género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kinder, sus familias y educadoras”. *Calidad en la educación*, 45, 20-53. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo1221.pdf.pdf.
- Desco, Manuel; Navas-Sánchez, Francisco J.; Sánchez-González, Javier; Reig, Santiago; Robles, Olalla; Franco, Carolina; Guzmán-De-Villoria, Juan A.; Gracia-Barreano, Pedro y Arango, Celso (2011): “Mathematically Gifted Adolescents Use More Extensive and More Bilateral Areas of the Fronto-Parietal Network than Controls During Executive Functioning and fluid Reasoning Tasks”. *NeuroImage*, 57, 281-292. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.03.063>.
- Dowker, Ann; Sarkar, Amar y Yen Looi, Chung (2016): “Mathematics Anxiety: ¿What Have We Learned in 60 Years?”. *Frontiers in Psychology*, 7, 508. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>.
- Edel, Rubén (2003): “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado del: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>.

- Else-Quest, Nicole M.; Hyde, Janet Shibley y Linn, Marcia C. (2010): “Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis”. *Psychological Bulletin*, 136, 103-127. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018053>.
- Eudave, Daniel (1994): “Las actitudes hacia las matemáticas de los maestros y alumnos de bachillerato”. *Educación Matemática*, 6 (1), 46-58. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/9693/>.
- Farfán, Rosa María y Simón, Guadalupe (2017): “Género y matemáticas: una investigación con niñas y niños talento”. *Acta Scientiae*, 19 (3), 427- 446.
- Forgasz, Helen J. (2000): “The Gender-Stereotyping of Mathematics: Pre-Service Teachers’ Views”. *Comunicación presentada en la Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Sydney. Recuperado de: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2000/for00168.pdf>.
- Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard y Goetz, Thomas (2007): “Girls and Mathematics - A ‘Hopeless’ Issue? A Control-Value Approach to Gender Differences in Emotions Towards Mathematics”. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf03173468>.
- Garbanzo Vargas, Guiselle María (2007): “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”. *Revista Educación*, 31, 43- 63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>.
- García de León, María Antonia (2004). *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Colombia: Editorial Anthropodos.
- Gasco-Txabarri, Javier (2017): “Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8 (1), 47-59. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638>.
- Gil, Núria; Blanco, Lorenzo J. y Guerrero, Eloísa (2005): “El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos”. *Revista iberoamericana de educación matemática*, 2, 15-33. Recuperado de: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union_002_004.pdf.
- Gómez Chacón, Inés María (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
- Gómez Chacón, Inés María (2001): “The Emotional Dimension in Mathematics Education: A Bibliography”. *Statistical Education Research Newsletter*, 2 (2). International Association for Statistical Education. Recuperado de: <https://iase-web.org/documents/SERJ/NewsMay01.pdf>.
- González-Pienda, Julio Antonio; Fernández-Cueli, Marisol; García, Trinidad; Suárez, Natalia; Fernández, Estrella; Tuero-Herrero, Elián y da Silva, Elza Helene (2012). “Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria”. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3 (1), 55-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245122736004>.
- Gunderson, Elizabeth; Ramírez, Gerardo; Levine, Susan C. y Beilock, Sian L. (2011): “The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes”. *Sex Roles*, 3-4 (66), 153-166. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>.
- Hanna, Gila (2003): “Reaching Gender Equity in Mathematics Education”. *The Educational Forum*, 67 (3), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131720309335034>.

- Herbert, Jennifer y Stipek, Deborah (2005): "The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of their Academic Competence". *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 3 (26), 276- 295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.007>.
- Inda-Caro, Mercedes; Rodríguez-Menéndez, Carmen y Peña-Calvo, Vicente (2010): "PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (2), 1-12. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4-5-c-PisaGenero.pdf>.
- Kloosterman, Peter; Hagemeyer, Janet; Ponniah, Ann G. y Essex, N. Kathryn (2001): "Mathematics as a Gendered Domain in the United States". *The American Educational Research Association*, 13, 1-15. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.22.5640&rep=rep1&type=pdf>.
- Kurtz-Costes, Beth; Rowley, Stephanie J.; Harris-Britt, April y Woods, Taniesha A. (2008): "Gender Stereotypes About Mathematics and Science and Self-perceptions of Ability in Late Childhood and Early Adolescence". *Merrill Palmer Quarterly*, 3 (54), 386-409. DOI: <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0001>.
- Hwa Lee, Kyeong y Sriraman, Bharath (2012): "Gifted Girls and Non-Mathematical Aspirations: A Longitudinal Case Study of Two Gifted Korean Girls". *Gifted Child Quarterly*, 56 (1), 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986211426899>.
- Llanos, Viviana Carolina y Otero, María Rita (2015): "La incidencia de las funciones didácticas topogénesis, mesogénesis y cronogénesis en un recorrido de estudio y de investigación: el caso de las funciones polinómicas de segundo grado". *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (Relime)*, 8 (2), 245-275. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v18n2/v18n2a5.pdf>.
- Markova, Dawna y Powell, Anne (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México. Selector.
- Marsh, Herbert W. y Martin, Andrew J. (2010): "Academic Self-Concept and Academic Achievement: Relations and Causal Ordering". *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- López Martínez, María.; Reverte, Ginés Marco y Palacios Manzano, M^a Mercedes (2016): "El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales". *Revista de estudios regionales*, 107, 121-155. Recuperado de: <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2506.pdf>.
- Mingo, Araceli (2006). *¿Quién Mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2001). *Proyecto para la evaluación internacional de los alumnos. Proyecto PISA*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:39ae75ee-8fa0-4af9-b24a-d8b435d806d4/pisa2000-int.pdf>.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2004). *El aprendizaje para el Mundo del mañana. Primeros resultados del Programa PISA 2003*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2ca96736-bc2c-48a8-83c7-7eb18da066c5/pisa2003resumenocde.pdf>.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:eb6fde04-a7c1-465a-88b4-e51465383807/pisa2000infncional.pdf>.

- Ministerio de educación, cultura y deporte (2014). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:99d0104f-37ec-4dc7-b6d7-0fc6fddb7c/presentacionpisa2012.pdf>.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>.
- Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes e igualdad (2019). *Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades*. España. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/noticias/2019/ingenieraunivers.htm>.
- Mizala, Alejandra; Martínez, Francisco y Martínez, Salomé (2015): “Pre-Service Elementary School Teachers’ Expectations About Student Performance: How their Beliefs are Affected by their Mathematics Anxiety and Student’s Gender”. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>.
- Morales, Cesáreo (1998): “Actitudes de los escolares hacia la computadora y los medios para el aprendizaje”. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 28, 51-65.
- Muelas, Álvaro (2013): “Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato”. *Historia y Comunicación Social*, 18, 115-126. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44230.
- Muelas, Álvaro y Beltrán, Jesús A. (2011): “Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes”. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/65.pdf>.
- Nasiriyani, A. Azar; H.K. Noruzi, A. y Dalvand, M.R. (2011): “A Model of Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goals, Effort and Mathematics Achievement”. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 612-618.
- Nosek, Brian A.; Smyth, Frederick L.; Sriram, N.; Lindner, Nicole M.; Devos, Thierry; Ayala, Alfonso; Bar-Anan, Yoav; Bergh, Robin; Cai, Huajian; Gonsalkorale, Karen; Kesebir, Selin; Maliszewski, Norbert; Neto, Félix; Olli, Eero; Park, Jaihyun; Schnabel, Konrad; Shiomura, Kimihiro; Tulbure, Bogdan Tudor; Wiers, Reinout W.; Somogyi, Mónika; Akrami, Nazar; Ekehammar, Bo; Vianello, Michelangelo; Banaji, Mahzarin R. y Greenwald, Anthony G. (2009): “National Differences in Gender–Science Stereotypes Predict National Sex Differences in Science and Math Achievement”. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 (26), 10593-10597. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0809921106>.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow’s World Executive*. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjS8M6D-kZfnAhUQEBQKHb2iDXIQFjACegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fevaluacioneducativa%2FInformePISA2006-FINALingles.pdf&usg=AOvVaw1x1RIcvh-4qyz7AF7BTPv_w.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.

- Pelegrina, Santiago; García Linares, María Cruz y Casanova, Pedro Félix (2002): “Parenting Styles and Adolescents’ Academic Performance”. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>.
- Pérez, Luz F.; González, C. y Beltrán, Jesús A. (2009): “Atención, inteligencia y rendimiento académico”. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (4), 57-72.
- Preckel, Franzis; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2008): “Gender Differences in Gifted and Average Ability Students: Comparing Girls and Boys Achievement, Self-concept, Interest and Motivation in Mathematics”. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-159. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>.
- Ramírez, M. (2006). *Influencia de la visión de género de las docentes en las interacciones que establecen con el alumnado en las clases de matemáticas*. Tesis inédita de Maestría. México. Cinvestav-ipn
- Rodríguez, Carmen; Delgado, Purificación y Bakieva, Margarita (2011): “Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género”. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 447-465. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3673766>.
- Rodríguez, Daniel y Guzmán, Remedios (2018): “Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria”. *Estudios sobre educación*, 34, 199-217. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.34.199-217>.
- Rodríguez-Mantilla, Jesús Miguel; Fernández-Díaz, M^a José y Jover, Gonzalo (2018): “PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España”. *Revista de Educación*, 38, 75-102. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373>.
- Ruiz de Miguel, Covadonga (2009): “Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas”. *Revista de educación*, 348, 355-376. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801304>.
- Schaffer, Rudolph (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI editores
- Schillinger, Frieder L.; Vogel, Stephan E.; Diedrich, Jennifer; Grabner, Roland H. (2018): “Math Anxiety, Intelligence, and Performance in Mathematics: Insights from the German Adaptation of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS-G)”. *Learning and Individual Differences*, 61, 109-119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.014>.
- Song, Lynda Jiwen; Huang, Guo-hua; Peng, Kelly Z.; Law, Kenneth S.; Wong, Chi-Sum, Chen, Zhijun (2010): “The Differential Effects of General Mental Ability and Emotional Intelligence on Academic Performance and Social Interactions”. *Intelligence*, 38, 137-143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>.
- Takayama, Keita (2008): “The Politics of International League Tables: PISA in Japan’s Achievement Crisis Debate”. *Comparative Education*, 44 (4), 387-407. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060802481413>.
- Ursini, Sonia (2009). *Aspectos educativos y género en el aprendizaje de las matemáticas en escuelas secundarias del Distrito Federal. Cuaderno de Trabajo 15*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Ursini, Sonia (2010): “Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: un estudio con alumnos de secundaria”. *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones social-*

es, 379-398. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf.

- Ursini, Sonia (2013): “Las diferencias de género en matemáticas: una realidad poco atendida desde las representaciones sociales” en Fátima Flores-Palacios (ed.): *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ursini Sonia; Ramírez-Mercado, Martha P.; y Sánchez, Gabriel (2007): “Using Technology in the Mathematics Class: How this Affects Students’ Achievement and Attitudes. Proceedings of the 8th ICTMT, (Integration of ICT into Learning Processes)” (CD-ROM). República checa: University of Hradec Králové.
- Ursini, Sonia y Ramírez-Mercado, Martha P. (2017). “Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana”. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 213-234. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00213.pdf>.
- Ursini, Sonia y Sánchez, Gabriel (2008): “Gender, Technology and Attitude Towards Mathematics: A Comparative Longitudinal Study with Mexican Students”. *ZDM, Mathematics Education*, 40 (4), 559-577. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0120-1>.
- Ursini, Sonia; Sánchez, Gabriel; Orendain, Mónica y Butto, Cristianne (2004): “El uso de la tecnología en el aula de matemáticas: diferencias de género desde la perspectiva de los docentes”. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (3), 409-424.
- Valero, Paola; García, Gloria; Salazar, Claudia; Mancera, Gabriel; Camelo, Francisco y Romero, Julio (2013). *Procesos de inclusión/exclusión: Subjetividades en educación matemática elemental*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Aalborg; Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Ciencias.
- Zuaza, Enrique y Rodríguez, Roberto (2002): “Enseñar y aprender Matemáticas”. *Revista de Educación*, 329, 239-256. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39208058_Ensenar_y_aprender_matematicas.

Notas biográficas

Silvia Fuentes De Frutos es Doctorada en Psicología por la URV (Universidad Rovira i Virgili), trabaja actualmente como Profesora asociada en el Departamento de Educación de la UNIR (Universidad Internacional de la Rioja). Está acreditada por la ANECA como Profesora Ayudante Doctor, posgraduada en Gestión de Recursos Humanos y licenciada en Psicología. Ha sido profesora en el Grado de Psicología, Psicopedagogía y Magisterio en la URV, profesora en el Grado de Aviación en CESDA (Centro de Estudios Superiores sobre la Aviación) y profesora en el Grado de Marketing en ESERP Business School. Además ha desarrollado su experiencia docente en diferentes Universidades en Francia. Directora de TFG y TFM, Su especialidad se centra en la Psicología Social y Psicología de la Educación. Actualmente forma parte del Proyecto de Innovación Docente CoLE (Collaborative Learning Environment) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR).

Víctor Renobell Santaren es Doctor en Sociología. Profesor acreditado (ANECA). Actualmente profesor y Coordinador del grado de Ciencias Políticas de la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja). Ha sido profesor en la UCJC (Universidad Camilo José Cela) en Educación y Máster de Secundaria, en ESERP (Barcelona) en las licenciaturas de ADE, Comunicación y Marketing, en EUNCET Business School (Centro Adscrito a la Universidad Politécnica de Catalunya) en ADE y Marketing, y en el TECNOCAMPUS (Escola Universitaria del Maresme Centro Adscrito a la Universidad Pompeu Fabra) en ADE, Marketing y Turismo. He sido profesor y director del área de comunicación y sociedad de la Universitat Oberta de Catalunya, Director Académico del Máster en Procesos editoriales y de Comunicación de la UOC, Manager en la editorial Edebé, y Director de la delegación de Bureau Veritas Business School de Barcelona. Director de TFG, TFM y Tesis Doctorales.

Reseña

Torres, Carlos Alberto (Ed.) (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell. ISBN: 978-11-19236-71-9, 624 páginas

José Beltrán Llavador¹

En 2018 se cumplieron 50 años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido*, del educador y pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997). Un buen pretexto para revisar la presencia y la vigencia de este educador universal. Sin duda, la fecha de 1968, en cuya primavera se editó el libro más conocido de Freire, se ha convertido en emblemática, y de ella nos llegan ecos de aquel mayo francés y de aquella otra primavera de Praga cargados de promesas. El año 2018 concentró no pocas efemérides: doscientos años del nacimiento de Marx, dos siglos de la edición de *Frankenstein o el moderno Prometeo* por una jovencísima Mary Shelley, cien años del nacimiento de Mandela...

El libro de Paulo Freire –con más de 50 ediciones en portugués y numerosas traducciones a diferentes idiomas– actuó como una suerte de manifiesto pedagógico, una obra de advertencia que se hacía eco de los análisis marxistas, de las utopías de emancipación individual y colectiva, y de los excesos de ambición cuyos efectos había padecido como exilado del régimen dictatorial en su Brasil natal (un Brasil que ahora lamentablemente está amenazado de nuevo por pulsiones autoritarias, cuyo presidente alienta la prohibición y la censura de las obras de Freire, consideradas subversivas).

Carlos Alberto Torres, director de la Cátedra UNESCO de Educación para la Ciudadanía Mundial y del Instituto Paulo Freire de California –uno de los muchos institutos Paulo Freire repartidos a lo largo de todo el mundo– nos dio a conocer la obra que aquí se reseña y de la que es editor la última vez que vino a la Universidad de Valencia a impartir una conferencia el 10 de diciembre de 2018, el mismo día en que la Organización de las Naciones Unidas proclamó hace 70 años la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

The Wiley Handbook of Paulo Freire es un proyecto académico basado en el diálogo y la cooperación internacional, que mantiene viva la conversación con el educador brasileño reuniendo testimonios e interpretaciones contemporáneas sobre su obra y su pensamiento. Es una invitación –o si prefiere una incitación– bien fundada a la acción educativa para la transformación y la emancipación social. *The Wiley Handbook of Paulo Freire* es un libro tan oportuno como necesario. En primer lugar, por la proyección universal del pensador brasileño en la esfera educativa; en segundo lugar, por el amplio conocimiento académico y personal que Carlos Alberto Torres tiene de la obra y de la vida de Paulo Freire, cuya influencia resultó decisiva en su compromiso científico y social. Ese compromiso le llevó a compartir y difundir el

¹ José Beltrán Llavador, Universitat de València,.

legado de Freire al poner en marcha y dirigir los Institutos Paulo Freire (IPF) en São Paulo (Brasil), en Buenos Aires (Argentina) y en la Universidad de California en Los Ángeles (Estados Unidos), de la que forma parte, además de impulsar y dinamizar muchos otros IPF en diferentes lugares del mundo, incluyendo el de España, cuya sede se encuentra en Xàtiva, una localidad de la Comunidad Valenciana (y que cuenta con un muy extenso catálogo de títulos publicados de y sobre Freire en catalán y español).

En sus últimos años, Paulo Freire insistía en que, para conservar la vigencia de su obra, esta no tenía que ser repetida, sino recreada. El profesor Torres se ha hecho eco de esa tarea, reivindicando y reinventando la obra de Freire en clave contemporánea. Lo sigue haciendo en la actualidad a través de la Cátedra UNESCO de Educación para la Ciudadanía Mundial que preside, inspirada también en buena parte en el pensamiento del educador brasileño. Y lo ha hecho con esta obra coral que rinde un merecido homenaje al pensador brasileño.

El término coral nos da una cierta idea del carácter y de la magnitud de esta obra, pues como editor, Carlos Alberto Torres ha reunido treinta y una aportaciones, además de la suya propia y del prólogo de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO.

En esta obra coral se reúnen más de cuarenta voces procedentes de Brasil, Chile, Argentina, Canadá, Estados Unidos, África, China, Japón, Taiwán, Corea del Sur, Italia, Arabia Saudí, Nueva Zelanda... Y entre la nómina de los autores, podemos reconocer, además del propio editor y muchos otros, autores como Michael W. Apple, Martin Carnoy, Peter Mayo o Adriana Puiggrós. Otros nombres no nos resultarán tan familiares porque proceden principalmente del mundo oriental, más alejado de nuestra común escala occidental. De manera que si algo confirma esta constelación de autores es que la obra de Freire ha tenido y sigue teniendo una proyección universal.

Este volumen se distribuye en 5 partes. La primera, escrita por el propio editor, sirve de hilo conductor del resto de contribuciones, está dedicada a la historia y al contexto de un «intelectual público global». Esta primera parte fundamenta la tesis de que, sin duda, Paulo Freire, fue un precursor de la figura del intelectual público en el actual contexto de sociedades globalizadas en la actualidad. El título de su introducción vuelve a utilizar la expresión «dialéctica de lo local y lo global», que le había servido de subtítulo para el volumen *Educación Comparada* (Tirant lo Blanch, 2016), editado junto con Robert F. Arnove y Stephen Franz (y cuya versión española de la cuarta edición tuvieron ocasión de revisar Luis Lázaro, José Beltrán, Francesc J. Hernández y Víctor Soler). El capítulo de Torres es una extensa presentación de las diferentes aportaciones que se irán desplegando a lo largo del libro, elaborado durante 3 años, con el propósito de destacar la contribución de Paulo Freire a la teoría, práctica e investigación educativa, así como a la filosofía política. Repensar a Paulo Freire —señala— es vivir entre la crítica y la utopía. Pero no basta la crítica, es imperativo celebrar y proponer nuevas alternativas en la lucha social, nuevos modos de pensar la realidad, nuevos horizontes y utopías.

La segunda parte, denominada «De Recife al mundo: Paulo Freire, peregrino de la utopía», lleva a cabo un recorrido, a través de doce capítulos, por los lugares geográficos y culturales a los que fue abriéndose el educador en su recorrido vital e intelectual. Y es que el horizonte de Freire es utópico: su querencia hacia la lectura y la escritura está orientada hacia cierta utopía, al servicio de una ciudadanía por reinventar. Pero este horizonte utópico requiere otorgar a la palabra utopía su auténtico significado. Frente a un realismo alicorto, el término utopía encierra, en su misma negación (u = no + topo = lugar), su propia positividad y potencialidad. Utopía significa, planamente, no-lugar. El salto semántico que supone traducir y confundir

no-lugar por no-posible o imposible ha derivado en un tremendo descrédito histórico de la razón utópica o de las utopías pensables. Frente al uso y a la creencia común, utopía no es algo imposible o irrealizable o un producto de la fantasía. Antes bien, utopía es un espacio por ocupar, por conquistar, por recrear, en el que la imaginación de los seres humanos, alimentada por esos sueños capaces de vislumbrar la mejora de sí mismos y de los demás, juega un papel en absoluto despreciable. La utopía, pues, es el lugar propio del imaginario social, que redibuja continuamente los contornos de nuestra realidad social.

La utopía no es una región ideal de esencias, no es el reino del más allá ni la tierra prometida. Si se permite la expresión freiriana, utopía es una palabra generadora, que cristaliza en el encuentro dinámico entre teoría y práctica. Dicho de otro modo, pensar una utopía es ya comenzar a realizarla. *Explicar* una utopía es *implicarnos* en su consecución. Freire despertó en muchas personas la capacidad de imaginar una realidad más humana y más justa. En ese sentido, tal como concluye Moacir Gadotti su primer capítulo, Paulo Freire nos dejó «un legado utópico».

Los siguientes tres capítulos (escritos por Carlos Rodrigues Brandão, Bruno Costa y Peter Lownds, respectivamente) nos acercan al primer Freire y su relación con la cultura popular, los movimientos sociales y las políticas de transformación social. Contextos que explican su práctica pedagógica y su trayectoria vital, uno de cuyos momentos más importantes, el exilio político en Chile, es abordado por Marcela Gajardo en el siguiente texto. Siguiendo con su periplo biográfico, Luiza Cortesão discute el trabajo de Freire en Europa en la década de los 70: la persona adecuada en el lugar oportuno, a juicio de esta autora. Cambiando de continente, N'Dri Thérèse Assié-Lumumba, José Cossa y Yusuf Waghid abordan el papel de Freire en África y la irradiación de su pensamiento y de su praxis tanto en el sistema educativo como en la educación superior. El recorrido geográfico se completa con un capítulo dedicado a la presencia de las ideas y prácticas de Freire en Asia (concretamente, en los casos de Japón, Taiwán y Corea del Sur), con autoría de Chen-Wei Chang, Sung Sang Yoo, y Shigeru Asanuma. En este capítulo los autores plantean, en un tríptico, asuntos comunes como la influencia de la educación de adultos, el despertar de la conciencia crítica y el propio concepto de «concientización», la atención a grupos desfavorecidos y la importancia de seguir reinventando el pensamiento de Freire para una agenda educativa transformadora. Zhicheng Huang y Qing Ma presentan en el siguiente texto la recepción de Freire en China, aunque nunca estuvo allí (a diferencia, por ejemplo, de John Dewey y cuya influencia también fue notable), a través del Instituto de Estudios Comparados de la Universidad Normal de China del Este, y de la traducción de un número importante de sus obras. Que Freire todavía está vivo en China lo muestra la inminente puesta en marcha allí de un nuevo IPF, impulsado por Carlos Alberto Torres. La siguiente aportación lleva a cabo un ejercicio de prognosis reimaginando la educación en Arabia Saudí en el marco de la reforma Visión 2030. Jevdet Rexhepi explora los planteamientos de Freire en su propuesta de una Teoría Crítica Islámica, comparándolos con las ideas educativas de Al-Ghazali. Finalmente, Martin Carnoy y Rebeca Tarlau ofrecen un panorama de la impronta de Freire en Estados Unidos a partir del seminario que impartió en Stanford en 1983. Los autores resaltan la importancia de releer a Freire en la última fase de la era conservadora representada por las políticas de Donald Trump.

En la tercera parte se presta atención a las relaciones entre Freire y la epistemología del sur global (un concepto, señala Torres, que no es geográfico sino más bien una poderosa metáfora para referirse a las desigualdades provocadas por el colonialismo, el patriarcado, el racismo y el capitalismo; y del que se hace eco Boaventura de Sousa Santos, quien por cierto en la última y reciente publicación *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South* (2018), también presta atención a *Pedagogía del*

Oprimido. En esta ocasión, cada uno de los seis capítulos de esta sección abre una conversación de Freire con diferentes intelectuales: Habermas, Gandhi, Dewey, Gramsci, Amartya Sen, y una constelación muy plural y creciente de «pensadores en acción» que le inspiraron desde su tesis de 1959 *Educação e atualidade brasileira* hasta sus últimas producciones. En el primero de ellos, Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres amplían y actualizan los argumentos de su libro de 2002 *Reading Freire and Habermas* (cuya versión en español y en catalán fue editada en 2003 y tuvo ocasión de prologar). En los siguientes, la nómina se amplía con colaboraciones internacionales procedentes de académicos de la India (Gandhi y Sen, a cargo de Ratna Ghosh y Anamika Gupta, Nandini Chaterjee Sing y Anantha K. Duraiappah, respectivamente), de Brasil («pensadores en acción», a cargo de Afonso C. Scocuglia) y de Italia (Gramsci, a cargo de Peter Mayo).

La siguiente sección, parte cuarta, se detiene en el análisis de clase, género, raza, religión, el estado y el «capítulo ausente» en la obra de Freire. Son 7 capítulos en los que sus autores llevan a cabo una relectura de la obra de Freire desde diferentes prismas. En el primero de ellos, Michael W. Apple retoma sus análisis sobre las relaciones de clase en educación desde una perspectiva de sociología crítica. Enlazando estas cuestiones, Apple señala una serie de tareas para los investigadores/activistas, que han de combinar su compromiso académico con su compromiso social participando en cuantos espacios e iniciativas contribuyan a paliar las desigualdades y a favor de la justicia social. Las dos siguientes autoras, Sandra Hale y Lauren Ila Misiaszek llevan a cabo, en sus respectivos capítulos, una revisión de los postulados de Freire en clave feminista, explorando los enfoques igualitarios e inclusivos, así como los límites y las posibilidades de empoderamiento de los sujetos. Daniel G. Solarzano da cuenta de su trabajo con educadores en el marco de su aproximación a los estudios étnicos desde la pedagogía freiriana. Cristóbal Madero S. J. centra su ensayo en la dimensión religiosa de la obra de Freire, a partir de su propia formación, de su cercanía con la izquierda católica y del influjo que tuvo en los movimientos de la teología de la liberación en América Latina. Raymond A. Morrow sostiene, a continuación, que la obra de Freire ha de ser abordada desde una «lógica de la reinención». Esta lógica exige una continua revisión de lo que hoy ya se puede considerar una obra «clásica» (y por tanto, extemporánea) desde una historización radical (es decir, a partir de una interpretación contemporánea). Solo así se puede tener una comprensión cabal de la tensión entre estructura y agencia, entre determinismo y contingencia. De manera que esta lógica de la reinención es la que nos abre a un ámbito de posibilidades, al ejercicio de prácticas de libertad que entrelazan a los sujetos individuales con los sujetos colectivos. Precisamente, desde la misma lógica de la reinención, en la aportación con la que finaliza esta parte, Greg W. Misiaszek y Carlos Alberto Torres defienden la hipótesis del quinto y último capítulo «ausente» de *Pedagogía del Oprimido*, un capítulo que tendría como título «Ecopedagogía», y que aborda la esencia de lo que Freire podría haber escrito. Los autores sostienen que Freire dejó reflexiones claras que anticipan los fundamentos de una crítica de la educación en clave ecológica, añadiendo nueva actualidad a su pensamiento. Desde esa perspectiva, se preguntan —como lo haría Freire— si los dos términos que componen la etiqueta de «desarrollo sostenible», en su aséptico y apolítico uso cotidiano, no sirven para legitimar formas de vida que siguen perpetuando el modelo de sostenimiento del desarrollo, de crecimiento sin límites, que nos ha llevado a un punto de no retorno en el que ante el deseo de que otro mundo es posible solo cabe el principio de realidad de que «otro final del mundo es posible», pues si continuamos con la opresión de nuestro medio ambiente y de las personas, nuestra civilización haría un pacto suicida.

La última parte lleva a cabo una revisión de los postulados de Freire acerca de la educación democrática en relación con la reforma educativa. Sonia Nieto hace un esfuerzo de imaginación sociológica para

revisar el legado de Freire en la formación de maestras y maestros. Su crítica a la «educación bancaria», esto es, a la consideración de la adquisición de conocimiento como un mecanismo de acumulación y de consumo pasivo, le lleva a reivindicar el valor de la educación como una forma de vida social y como una expresión de democracia creativa. Esta primera aportación encuentra solución de continuidad en el capítulo de José Eustaquio-Romão dedicado a las relaciones entre Freire y la educación superior globalizada. Sin duda, continuando con su crítica a la educación bancaria, el actual «furor evaluativo», el carácter olímpico y competitivo de los *rankings* y la propia noción de universidades de clase mundial (*World Class Universities*), habrían provocado críticas adversas en el educador. El giro desde una universidad guiada por principios democráticos hacia universidades orientadas por la lógica tecnocrática de la *accountability*, hace que su libro *La naturaleza política de la educación*, adquiera en la actualidad el carácter de un manifiesto. Después, en el mismo espacio de la educación superior, Peter Roberts se detiene en un aspecto singular, pero desapercibido en la obra de Freire, su visión sobre la orientación a doctorandos en la realización de sus tesis doctorales. El autor sostiene que *Cartas a Cristina* (1996), que escribió un año antes de fallecer, es una nueva lección de claridad sobre el proceso de aprendizaje y la educación transformadora. Ampliando el marco, Peter Mayo plantea a continuación los hipotéticos acuerdos o discrepancias de Paulo Freire con las políticas de la Educación a lo Largo de la Vida promovidas por la UE y la UNESCO. Sin duda, responde el autor, Paulo Freire habría saludado este discurso en aquello que pueda tener de ampliación de oportunidades, pero lo habría rechazado en sus aspectos más adaptativos a las exigencias de carácter economicista. John D. Holst desarrolla en su texto un abordaje filosófico, señalando el importante papel que ha jugado la dialéctica en la historia del pensamiento occidental y que Freire recupera y recrea en su propuesta dialógica como método de lectura y análisis de la realidad. Finalmente, los autores del último capítulo del libro –Ángela B. Antunes, Francisca Pini, Paulo Roberto Padilha y Sonia Couto, todos ellos directores del Instituto Paulo Freire– cierran el volumen con una síntesis en la que hacen recuento de la proyección del pensador brasileño a través de una red de iniciativas y formatos que reinventan su legado en forma de páginas webs, blogs, redes y movimientos sociales, centros de estudios, IPF en Brasil, Latinoamérica, Europa, Asia... El título de esta última contribución sirve como metáfora expresiva del esfuerzo de Paulo Freire por ampliar los límites de la realidad haciendo posible lo pensable a través de su concepto inspirador de lo «inédito viable». Los autores recrean la metáfora expresiva de Freire al hablar de la «fertilización de lo inusual». Destacan la percepción que Freire tenía de sí mismo como una persona con capacidad de establecer conexiones. Ese rasgo no es solo un atributo personal (John Dewey ya hablaba de la urgencia de sustituir en la escuela los brazos cruzados por las conexiones cruzadas), sino una característica epistemológica, que hoy se identifica con el término «fronteras del conocimiento» para señalar la necesidad de superar el cierre categorial abriendo fronteras entre disciplinas que pueden enriquecerse dialogando entre sí. Así lo hizo Paulo Freire al poner en relación la historia, la economía, la política, la clase, el género, la etnicidad, la pedagogía, la filosofía. En ese sentido, Freire encarnó de la mejor manera la consideración de Gramsci de que todos somos puntos de enlace. Desde esa capacidad de conectar y articular, Freire supo «regresar al futuro», al tender puentes entre la educación popular de la que se nutrió y la educación para la ciudadanía que inspiró, entre la ecopedagogía (esa presencia ausente en su obra) y la aspiración a la ciudadanía planetaria, entre la aprobación de los derechos humanos y el imperativo de la educación para la justicia social, entre la tecnología hoy omnipresente y la urgencia de la emancipación social. Esa capacidad de reunir recursos para el viaje de la esperanza, en una peregrinación hacia la utopía que continúa, recuerda el concepto de «resonancia» que ha desarrollado Hartmut Rosa, en un estudio reciente de título homónimo, y en el que plantea –en el marco de una teoría de la moder-

nidad— la idea de una relación sociológica con el mundo basada en la necesidad de enfrentar la alienación (el extrañamiento) con la conexión (el sentirnos concernidos y afectados por las personas y los asuntos de nuestro mundo social). Si algo reconocemos en las lecturas de Paulo Freire es que, lejos de dejarnos indiferentes, nos hacen pensar y sentir diferente, haciéndonos partícipes de la experiencia de que, efectivamente, otro mundo es posible.

Paulo Freire no solo fue un «activista» de la educación, sus reflexiones teóricas encuentran puntos de coincidencia con corrientes tan importantes como el pragmatismo, el constructivismo o la teoría crítica. En este último sentido, su obra, anticipa el desarrollo de perspectivas tan actuales como las que arrancaron con la teoría de la comunicación de Jürgen Habermas, avanzaron con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, y encuentran su último desarrollo en la teoría de la resonancia de Hartmut Rosa antes mencionada. También se anticipa a las ideas-guía de educación para todos, educación para la ciudadanía, educación como bien común y sin duda ha inspirado la agenda internacional de las políticas de educación y formación a lo largo de toda la vida.

Desde una generosa honestidad intelectual, Paulo Freire sometía su propia obra a una continua auto-crítica y revisión; en sus últimos años pedía que no se hiciera una lectura pasiva de sus libros, sino más bien una reinención de su pensamiento, para actualizarlo y mejorarlo. Quienes realizamos estudios de educación hacia finales de los años 70 tuvimos la fortuna de poder leer, entre otros, *Pedagogía del Oprimido*, como una de las obras recomendadas por algunos jóvenes profesores universitarios cuya formación docente había incorporado, entre otras, la obra de Freire. Poco después, ejerciendo ya como educadores, algunos pudimos poner en práctica los enfoques y los métodos innovadores de Paulo Freire para la enseñanza de la lectoescritura en centros educativos para la formación de personas adultas: esos centros —«círculos cálidos» en palabras de Zygmunt Bauman— que constituyen auténticos espacios de socialización, participación y creación cultural en el seno de las ciudades y pueblos de nuestra geografía. Ahora, desde las aulas universitarias seguimos recomendando a los futuros docentes lecturas de Paulo Freire, convertido en un clásico contemporáneo, cuya reflexión continúa siendo estimulante.

Si uno viaja al nordeste de Brasil (Recife, Natal, João Pessoa, Olinda...), puede comprobar la presencia cotidiana de Freire, local y universal al mismo tiempo, en las escuelas, en la Universidad, pero también, lo que es más asombroso, en las calles, a través de esa expresión magnífica de cultura popular que es la literatura de cordel. En 2013 el Estado do Rio Grande do Norte celebró el 50 aniversario de las 40 horas de Angicos, la experiencia de alfabetización con la que arrancó la trayectoria pedagógica de Freire. Cuarenta horas que dieron inicio a las mismas razones para la esperanza. Una esperanza que no es una espera sino un trabajo y una exigencia. Con esa experiencia, Freire dio valor a la necesidad de «pronunciar el mundo», de dar voz a los sin voz, de «apalabrar» el mundo, para rescatar el significado más noble a las palabras con las que designamos la realidad social. Palabras que nos alumbran y nos entregan a la vida, palabras que nos acercan a la utopía, sabiendo que «a utopía é a propia luta de cada dia.»

Las «lecturas de la realidad» y sus propuestas metodológicas a partir de la palabra generadora constituyen un valioso patrimonio mundial, que hay que seguir conociendo y recreando. No sería descabellado que su legado fuera reconocido como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO, una iniciativa que tuve ocasión de sugerir públicamente en la Universidad Nove de Julho (UNINOVE) de São Paulo en 2013, con motivo de la presentación pública de la edición facsímil del manuscrito original de *Pedagogía del Oprimido*.

Leyendo *The Wiley-Handbook of Paulo Freire* no podemos dejar de recordar aquellas palabras en las que se preguntaba qué sería del mundo sin educación. La obra de Freire no pretendía contemplar el mundo para describirlo, sino que pretendía comprenderlo para reescribirlo, para crear otro relato que impulsara a liberarnos del imaginario dominante. Y eso solo es posible desde una exigencia revolucionaria, la de educar y educarnos sin desmayo en pos de formas de vida sociales más justas, solidarias e igualitarias, esa educación sin duda es la mejor herencia para las generaciones venideras, el mejor legado que podemos dejar para la renovación de un mundo común.