



International Journal of Sociology of Education

Volume 3, Number 3

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

- Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad - Vicente Díaz Gandasegui & Fernando Caballero Méndez 192
- Dual-Role Educator-Parents: How Public Educators Navigate Their Own Children Through Public Education- Katherine Becker, Libbi R. Miller, Sarah Cashmore, Daniel Becker 218
- Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje - Mercedes Foncillas Beamonte, Cristina Laorden Gutiérrez 244
- Gender and Career Advancement in Academia in Developing Countries: Notes on Nigeria - Olabisi Sherifat Yusuff 269

Reviews

- Education, Conflict and Development – Diana Valero 292
- PISA, Power and Policy: The Emergence af Global Educational Governance – Tatiana Iñiguez 294

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad

Vicente Díaz Gandasegui¹, Fernando Caballero Méndez¹

1) Universidad Carlos III de Madrid, Spain

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014-February 2015

To cite this article: Díaz Gandasegui, V., Caballero Méndez, F. (2014). Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 192-217. doi: [10.4471/rise.2014.14](http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.14)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.14>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Training Needs of Secondary School Teachers in Educating Students with Disabilities

Vicente Díaz Gandasegui
Universidad Carlos III

Fernando Caballero Méndez
Universidad Carlos III

(Received: 22 July 2014; Accepted: 2 September 2014; Published: 25 October 2014)

Abstract

This paper presents some of the results from a research sponsored by the Fundación ONCE and conducted by lecturers and researchers of the Universidad Carlos III de Madrid regarding the training needs of secondary education teachers in relation to students with disabilities in Spain. The research was carried out using surveys and in-depth interviews. The teachers who have been part of this research demand more technical training, tools to meet the challenge to educate a diverse group of students in the same classroom. However, the research has also hinted that the teachers training demands are based on their need to address unexpected situations without the necessary training. Furthermore, the research has reflected that the training received by teachers has an influence on their attitudes towards the education of students with disabilities in diverse groups. Therefore, training provides the necessary knowledge to carry out teaching with confidence and also facilitates the involvement of the teachers in inclusive educational processes..

Keywords: teachers training, secondary education, inclusive education, students with disabilities

Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad

Vicente Díaz Gandasegui
Universidad Carlos III

Fernando Caballero Méndez
Universidad Carlos III

(Recibido: 22 Julio 2014; Aceptado: 2 Septiembre 2014; Publicado: 25 Octubre 2014)

Resumen

Este artículo presenta los resultados más relevantes obtenidos en una investigación que ha sido financiada por la Fundación ONCE y realizada por profesores del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid sobre las necesidades formativas de los docentes de educación secundaria en la enseñanza a alumnos con discapacidad en centros españoles. Para la realización de la investigación se utilizaron encuestas y entrevistas en profundidad. El profesorado que ha formado parte de esta investigación ha reclamado más técnicas formativas y recursos para poder superar el reto que supone atender en la misma aula a un alumnado diverso. Sin embargo, la investigación también ha dejado entrever que la demanda formativa del profesorado está determinada por la necesidad de abordar situaciones inesperadas sin los recursos formativos necesarios. Asimismo, la investigación ha reflejado como la formación recibida genera una actitud positiva del profesorado hacia la educación a alumnos con discapacidad en grupos diversos. Por lo tanto, además de procurar conocimientos para que el profesorado pueda llevar a cabo su labor docente con confianza, la formación del profesorado constituye un elemento fundamental para desarrollar procesos educativos inclusivos con la necesaria implicación de los docentes

Palabras clave: formación del profesorado, educación secundaria, educación inclusiva, alumnos con discapacidad

La ley orgánica 2/2006 indica que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario”. Asimismo, establece que el profesorado, en su formación inicial y permanente, debe tener los conocimientos suficientes para “dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo”. Sin embargo, la formación que recibe el profesorado para trabajar en un modelo de escuela inclusiva es insuficiente e insatisfactoria (Torres, 2006; Sánchez Palomino, 2007; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilella, 2008; Rodríguez Tejada, et al., 2009; Colmenero Ruiz, 2009; Vallejo Ruiz y Bolarín Martínez, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; Lledó Carreres y Arnaiz Sánchez, 2010; Llorent García y López Azuaga, 2012).

Los profesores desconocen, en muchos casos, la diferencia entre integrar e incluir, una confusión que puede parecer exclusivamente semántica pero que, sin embargo, es determinante en la educación de los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva promueve el desarrollo de una escuela para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (García Llamas, 2008). En la escuela inclusiva el ambiente se entiende como un factor determinante y, por ello, el currículum, la metodología y el diseño arquitectónico del centro deben facilitar que todos los estudiantes puedan tener presencia, participar y aprender junto con el resto de sus compañeros (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilella, 2008). En definitiva, la inclusión significa ir más allá de la integración del alumnado con discapacidad, eliminando las barreras que llevan que algunos alumnos se encuentren segregados en itinerarios paralelos en el mismo centro o, en última instancia, que sean derivados a centros especializados.

En este sentido, pese a que la mayoría de los profesores están familiarizados con los elementos que facilitan los procesos educativos inclusivos, los docentes desconocen, en muchos casos, la manera adecuada de utilizar estas ideas y recursos. La brecha que se produce entre la legislación vigente y su aplicación está acompañada de una distancia entre las teorías e investigaciones inclusivas y las prácticas inclusivas en las aulas.

Mientras que las reflexiones sobre educación inclusiva son numerosas y de alta calidad, el desarrollo de las prácticas son lentas y voluntariosas. La inclusión requiere el compromiso del profesorado con las ideas inclusivas pero también con la aplicación de estas en la práctica.

La formación del profesorado es un elemento fundamental para desarrollar la inclusión educativa, pues supone la adquisición de recursos y conocimientos y además transforma el temor hacia lo desconocido, hacia los grupos diversos, que generalmente conduce al inmovilismo y rechazo, en una experiencia que puede ser enriquecedora para todos los participantes. La formación del profesorado sobre la educación a alumnos con discapacidad en grupos diversos puede estimular una visión positiva sobre la inclusión. La actitud optimista y esperanzada del profesorado es un factor muy importante para desarrollar proyectos educativos inclusivos, pues el pesimismo posiblemente lleve al fracaso (López et al., 2009; Rodríguez Tejada, et al., 2009; Suriá Martínez, 2012). Cómo indican Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez: “la actitud del profesorado es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aun así los docentes creen que, en general, no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte” (2008, p. 15).

En este artículo hemos analizado la información más relevante obtenida en una investigación sobre las necesidades y carencias formativas del profesorado de secundaria para atender a alumnos con discapacidad. La investigación ha sido financiada por la Fundación ONCE y ha sido desarrollada por un equipo de investigadores del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid entre mayo de 2012 y Febrero de 2013. La información obtenida nos ha servido, también, para reflexionar sobre la relevancia que posee la formación del profesorado para desarrollar procesos educativos inclusivos.

Metodología

La presente investigación fue llevada a cabo mediante una triangulación metodológica que combinó el análisis de datos secundarios y revisión bibliográfica con la realización de encuestas y entrevistas en profundidad. La información recabada ha servido para conocer las necesidades y demandas formativas del profesorado de secundaria para impartir docencia a alumnos

con discapacidad.

Se realizaron 250 encuestas utilizando un cuestionario online distribuido mediante correo electrónico a centros de todo el territorio nacional. Para conocer las dimensiones del universo escolar y establecer unos criterios de muestreo adecuados al objeto de estudio se ha recurrido a los datos estadísticos del profesorado que publica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en los que se constató que la población total de profesores de secundaria en España, en el curso 2010-11, fue de 235.661. Se eligió un muestreo aleatorio estratificado con una afijación proporcional para que cada estrato fuese representativo de la población total. El error muestral a partir del supuesto de máxima indeterminación ($p=q=50$) y con un margen de confianza de 95,5% fue de 3,16%. De esta manera, la muestra fue establecida en función de la distribución del profesorado en los diferentes tipos de centros educativos de enseñanza secundaria, clasificados según dos variables: ámbito y tipo de centro educativo. La proporcionalidad de la muestra relativa a los tipos de centro se ha realizado teniendo en cuenta los datos aportados por el INE en el Estudio de Enseñanzas no Universitarias de 2009-10¹, en el que se distinguen tres categorías de centros educativos: centros privados, privados-concertados (en adelante concertados) y públicos. Los ámbitos rural y urbano han sido determinados según la definición y datos del INE relativos al Padrón Municipal (Enero de 2011), en el que el ámbito rural es aquel menor o igual a 10.000 habitantes mientras que el urbano es el que posee más de 10.000 habitantes. De este modo, la muestra utilizada para la realización del cuestionario fue la siguiente:

Tabla 1

Distribución de la muestra de las encuestas

Ámbito demográfico	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Rural	29	20	4
Urbano	108	73	16

El cuestionario que se diseñó para esta investigación fue valorado y revisado por profesores universitarios, profesores de secundaria y profesionales pertenecientes a organizaciones vinculadas a la formación de estudiantes con discapacidad. El cuestionario consistió en 24 preguntas cerradas de las cuales cuatro preguntas eran filtros que abrían la posibilidad de contestar a otras preguntas. Las preguntas han recabado información basada fundamentalmente en hechos y comportamientos pero también en consideraciones y opiniones, para lo que se han incluido ocho escalas Likert con cuatro opciones cada una.

Para el tratamiento estadístico de la información se utilizó el software SPSS 17.0.

Antes de formular las preguntas del cuestionario se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a profesores y especialistas en educación inclusiva de la Fundación ONCE lo que facilitó una primera aproximación al objeto de estudio y ayudó a determinar el lenguaje más adecuado para diseñar el cuestionario. Posteriormente se realizaron 24 entrevistas en profundidad distribuidas entre la Comunidad de Madrid, la Comunidad de Castilla La Mancha y la Comunidad de Extremadura. Los entrevistados (15 mujeres y 9 hombres) fueron contactados a través de sus centros de manera estratégica para cumplir con las cuotas diseñadas, respetando la proporcionalidad establecida en la muestra del cuestionario:

Tabla 2

Distribución de la muestra de las entrevistas en profundidad

Ámbito demográfico	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Rural	3	2	0
Urbano	11	7	1

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, lo que permitió, a partir de un guion básico, introducir y variar las preguntas y los temas, facilitando que el entrevistado tuviese libertad en las respuestas y el discurso. Las entrevistas aportaron un componente descriptivo, aclaratorio e interpretativo tanto de los comportamientos como de las actitudes, valores e ideas sobre las

necesidades formativas y carencias que tienen los docentes en el desempeño de su labor educativa dirigida a estudiantes con discapacidad.

Tras la realización de las entrevistas se procedió a la transcripción y codificación de la información para poder analizar cualitativamente su contenido, para ello se utilizó la herramienta informática Nudist Vivo 6.0.

Experiencia y formación previa

La edad de los profesores que han participado en nuestra investigación es propicia para compatibilizar sus experiencias con la formación necesaria en el ámbito de la educación inclusiva: la mayoría de ellos dispone de un bagaje experiencial lo suficientemente amplio para materializar los conocimientos que deben adquirir en cursos formativos. La media de edad de los profesores que han participado en nuestra investigación ha sido de 45.4 años, encontrándose el 71% de los encuestados entre los 35 y 55 años², con una media de 18.4 años de experiencia docente. La mayoría de los docentes encuestados (69%) poseen una licenciatura o un grado, pero, como hemos detectado en las entrevistas en profundidad, muchos de ellos han tenido que realizar los Cursos de Aptitud Pedagógica o el actual Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas para poder ejercer, lo que implica una carencia en la formación psicopedagógica de estos profesores para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado (Tribó Travería, 2008; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010, p. 13). Esto supone que los docentes “atterrizan en las aulas desconociéndolo casi todo de la psicología infantil y juvenil y de las estrategias más elementales de diseño y desarrollo curricular” (Núñez Mayán, 2010, p. 1). Así, podemos establecer dos itinerarios formativos que han seguido los profesores actuales: uno que incluye una formación pedagógica e inclusiva, aunque sea insuficiente o insatisfactoria, en el que los profesores han cursado una carrera sobre educación o magisterio y un segundo itinerario en el que la formación es fundamentalmente en materias que son propias de su especialidad, completando los conocimientos docentes con un curso adaptativo. Como expresó uno de los docentes entrevistados:

Somos profesores y ni siquiera...en secundaria no somos profesores...somos licenciados en matemáticas o lo que sea, que

luego hemos aprobado una oposición pero no tenemos formación pedagógica... no somos ni pedagogos ni psicólogos ni...ni tenemos herramientas como para valorar el desarrollo de una persona y las circunstancias de esta persona [D. L.: Profesor de centro público urbano]

Pese a que el 78% de los profesores encuestados ha tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, únicamente el 36% ha recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad. Debido a ello, muchos profesores se encuentran con dificultades para poder aplicar coherentemente las prácticas educativas deseables para que la inclusión de los alumnos vaya más allá de las generalidades básicas que establecen las normativas oficiales públicas.

Yo creo que en muchos casos los docentes no estamos preparados para este tipo de alumnado. Realmente no, ni nos dan la formación... a no ser que por circunstancias personales te hayas informado o porque has tenido otro caso anteriormente... pero a priori nada [F.D. Profesora de centro concertado urbano]

Los docentes pertenecientes a centros públicos son los que proporcionalmente han tenido mayor experiencia docente con alumnos con discapacidad, mientras que sólo la mitad de los profesores de centros privados han tenido en sus aulas a alumnos con discapacidad (Tabla 3). Estos datos indican una desigual distribución de los estudiantes con discapacidad entre los diferentes centros educativos de secundaria, lo que dificulta que los proyectos educativos inclusivos se desarrollen de manera homogénea en todos los centros ([Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2010, pp. 465-466; Toboso Martín, et al, 2012, p. 292](#))³. Asimismo, el desequilibrio en las tasas de alumnado con discapacidad entre los diferentes tipos de centro conduce al “establecimiento de ‘dos culturas’ diferentes en educación, la pública y la privada, además de servir de refugio a modelos y prácticas educativas contrarias a la igualdad de oportunidades, y por tanto a la legislación vigente” ([Toboso Martín, et al, 2012, p. 292](#)).

Tabla 3

Profesores que han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad por tipo de centro educativo

Experiencia con estudiantes con discapacidad	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Han tenido experiencia	86%	71%	50%

Fuente: Elaboración propia 2013

El 52% de los docentes que tuvieron alguna experiencia pedagógica con estudiantes con discapacidad respondieron que una de las necesidades que se encontraron fue la falta de formación previa. Como explica Antonio Sánchez Palomino, “es evidente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, referida a los aspectos psicopedagógicos, psicológicos y didácticos viene arrastrando deficiencias, tanto estructurales como organizativas” (Sánchez Palomino, 2007, p. 151). Esta idea es compartida por algunos de los docentes entrevistados:

...la formación nula, totalmente nula tanto en este aspecto como en cualquier otro aspecto, atender a aulas con una diversidad muy grande, desde alumnos con unas altas capacidades a alumnos con déficit de inteligencia, eso lo hemos tenido todos en el mismo aula y para eso nadie nos ha formado, nadie, absolutamente nadie. La formación ha sido muchas veces por nuestra propia cuenta, reclamando algunos cursos... te dan unos cursillos para darte un barniz y poco más, no ha habido esa formación [J. M. C.: Profesor de centro público urbano].

La proporción de profesores que han recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad es inferior cuando los docentes no han impartido docencia a estudiantes con discapacidad (21%) que cuando sí la han impartido (79%). Esto indica, probablemente, que un gran número de profesores reciben formación cuando ya han tenido experiencia y son conscientes de sus carencias o cuando en su centro se matriculan alumnos con discapacidad. Como explicó uno de los docentes

entrevistados:

...yo me pongo a hacer un curso de esas características si sé que en mi centro hay alumnos de esas características... [R. R. profesor de centro público urbano].

Los docentes que han recibido formación específica para la discapacidad han manifestado que esta formación procedía, en mayor proporción, de un organismo público (62%) y, en menor medida, estuvo organizada por el propio centro (35%) o por un organismo privado (32%)⁴. La fuente que financió y organizó los cursos de formación específica que han recibido los docentes está relacionada con el tipo de centro en el que impartían docencia; así el 80% de los profesores de centros públicos recibieron formación de un organismo público, mientras que el 63% de los docentes de centros privados lo hicieron de un organismo privado y el 47% de profesores de centros concertados recibieron formación financiada y organizada por el centro en el que impartían docencia (Tabla 4).

Tabla 4

Origen de la financiación de la formación específica de los profesores según el tipo de centro en el que trabajan.

Tipo de centro educativo	Origen de la financiación		
	Organismo público	Organismo privado	Organizado por el propio centro
Concertado	34%	38%	47%
Privado	50%	63%	38%
Público	80%	24%	27%

Fuente: Elaboración propia 2013

La información de la tabla se lee horizontalmente. El total es superior al 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Aquellos docentes que han recibido formación específica para la discapacidad lo han hecho, en su mayoría, por iniciativa propia (52%), mientras que en el 45% de los casos la iniciativa ha surgido del centro en el que los profesores desarrollan su actividad y en el 25% por iniciativa de los sindicatos o la administración pública⁵. Algunos de los docentes

entrevistados han observado que los centros educativos han ido disminuyendo la oferta formativa en los últimos años:

Antiguamente el orientador iba pinchando un montón de cursos en el tablón de la sala de profesores. Y bueno pues, por lo menos los veías, tenías acceso. De cara a unos años, cada vez iba pinchando algunos cursos... y yo creo que ya... uno o ninguno. [D.U.: Profesor de centro concertado urbano]

Es interesante observar como la experiencia previa con estudiantes con discapacidad influye en la manera en que los profesores perciben la presencia de estos alumnos en las aulas. El 49% de los docentes que han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad opinaron que la presencia de estos alumnos es beneficiosa para su docencia, mientras que el 59% de los que no han tenido experiencia consideraron que la presencia de alumnos con discapacidad en su aula es beneficiosa para su docencia. El realismo de aquellos que sí han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, afectados por la previsible carencia de formación y de recursos, se contrapone con el idealismo de aquellos que solo imaginan y proyectan sus ideas sobre una posible experiencia.

No obstante, la situación cambia cuando se diferencia a los docentes según hayan recibido o no formación específica para la discapacidad. El 59% de los profesores que sí han recibido tal formación específica considera que la presencia de alumnos con discapacidad es beneficiosa para su docencia, mientras que esta proporción disminuye hasta el 47% cuando se trata de profesores que no han recibido formación específica. Por lo tanto, el profesorado que ha recibido una formación específica tiene una visión más optimista sobre el efecto que estos estudiantes tendrán en su docencia, seguramente por tener más confianza, información y recursos.

Demandas formativas

Los docentes han demostrado tener interés en recibir formación específica para la discapacidad. Son conscientes de la importancia de la formación y la identifican como un elemento sustancial para mejorar el desarrollo de su

labor profesional. En este sentido, es revelador que únicamente el 1% de los profesores encuestados hayan declarado que no necesitan adquirir más formación específica. De hecho, preguntados los docentes por las materias formativas relativas a la discapacidad en las que les gustaría formarse, una cuarta parte de los encuestados consideraron que sería beneficioso recibir formación en todos los aspectos propuestos. Esta opinión fue confirmada por la mayoría de los profesores entrevistados:

...facilitando la formación a los profesores, yo creo que todos los profesores estamos con ganas de aprender y formarnos para poder trabajar mejor con estos alumnos. [J. L.: Profesor de centro concertado urbano]

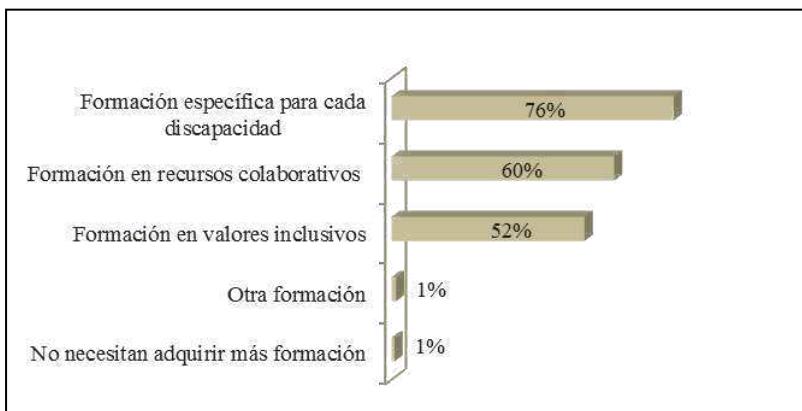


Gráfico 1. Formación que demanda el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad (*)

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

Los profesores que han tenido experiencias previas con alumnos con discapacidad, seguramente conscientes de sus carencias y de la importancia que posee la formación para mejorar su labor docente, han demandado más contenidos formativos que los profesores sin experiencia previa. También son los docentes más jóvenes, menores de 35 años, los que más contenidos formativos demandan. Estos profesores están familiarizados con la

necesidad de educar a un alumnado diverso y son conscientes de que sus carencias formativas no pueden ser suplidas con su bagaje experiencial. La demanda formativa es asimismo superior entre el profesorado de centros públicos que entre el profesorado de los centros privados y concertados, lo que seguramente responde a la desigual distribución de alumnos con discapacidad entre los diferentes tipos de centros (Tabla 5).

Tabla 5

Formación que demanda el profesorado según tipos de centro(*)

Formación específica demandada	Tipo de centros		
	Público	Privado	Concertado
Específica para cada discapacidad	80%	70%	72%
Valores inclusivos	53%	30%	55%
Recursos colaborativos	65%	45%	56%
No necesitan formación	0%	5%	1%
Otros	1%	0%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

En el cuestionario se realizaron dos baterías de preguntas para conocer las demandas formativas del profesorado relativas a la docencia a alumnos con discapacidad. La primera de ellas consistió en tres grandes bloques formativos y en la segunda se les preguntó por contenidos formativos específicos. Para simplificar su tratamiento analizaremos ambas preguntas de manera conjunta.

Técnicas docentes para la educación de estudiantes con discapacidad

El 76% del profesorado considera que debe recibir formación específica para cada discapacidad, referida, fundamentalmente, a la adquisición de habilidades, técnicas y recursos que permitan interactuar, comunicar y transferir a los alumnos los conocimientos sobre cada una de las materias que imparte el profesorado. Se trata de una opción que denota la necesidad actual del profesorado por adquirir recursos docentes ante la diversidad del alumnado. Frente a un escenario que puede resultar desconocido e

intimidador, los docentes demandan procedimientos para saber cómo actuar cuando se encuentra en sus aulas uno o varios alumnos con discapacidad, cómo adaptar la metodología, el discurso y los materiales a los estudiantes según los tipos de discapacidad que tuvieren. Sin embargo, como expresa José Luis Coiduras, “una visión centrada en lo específico nos conduciría a una concepción simplista de los medios, cercana a lo que se ha denominado ferretería pedagógica” (2008, p. 31), lo que puede llevar a pensar que aplicando una determinada técnica se resuelve un problema concreto.

A los docentes que han seleccionado en el cuestionario la formación específica para cada discapacidad se les ha ofrecido la opción de elegir sobre las discapacidades en las que les gustaría adquirir conocimientos. La formación específica más demandada es la que se refiere a la discapacidad cognitiva, seguramente por la variedad que encierra dicha discapacidad y por su constante presencia en las aulas. En una escala intermedia, pero con una gran demanda, se encuentra la formación específica referida a la discapacidad visual y auditiva. La formación específica menos demandada ha sido la relativa a las discapacidades motóricas, quizás porque no supongan un serio reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Tabla 6).

Tabla 6

Formación específica que demanda el profesorado(*)

Formación específica	Individuos demandantes
Cognitivas	84%
Auditivas	78%
Visuales	78%
Motóricas	57%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

El profesorado dispone de pocas herramientas psicopedagógicas y materiales para poder asumir la enseñanza con confianza y de manera satisfactoria a un alumnado diverso. En este sentido, el diseño del currículo, la metodología pedagógica y los recursos materiales docentes han sido

identificados como carencias y demandados como elementos formativos necesarios. Como indica Antonio Sánchez Palomino, pese a que “se plantea la necesidad de actualizar, innovar y dar respuesta a la diversidad de nuestros alumnos desde un currículo único que hemos de diversificar y adaptar ¿qué garantías nos ofrece cuando nuestros profesores de educación secundaria sólo han recibido una formación inicial de carácter psicopedagógico escasa, con frecuencia inexistente?” (2007, p. 149). En este mismo sentido se expresan algunas de las voces de los docentes entrevistados:

...te explican tus derechos y tus obligaciones como funcionario...ahí se habla de que hay que hacer adaptación curricular y de la programación en caso de...pero ya está...el qué hay que hacer o cómo es como que se deja ahí...en vacío [D. L.: Profesor de centro público urbano]

La formación del profesorado sobre la adaptación curricular es fundamental para evitar que los alumnos tengan “itinerarios paralelos” que les segregue dentro del mismo aula y grupo (Moliner García, Ferrández Berueco, Sales Ciges, Moliner Miravet y Roig Marzà, 2012; Martínez Domínguez, 2005; Young, 2000). Los profesores encuestados son conscientes de sus carencias formativas en este aspecto y, por ello, el 58% de los profesores encuestados han demandado conocimientos para poder diseñar un currículo en el que todos los alumnos puedan participar al mismo tiempo y en el mismo lugar, atendiendo a la diversidad y heterogeneidad que comprende el grupo de estudiantes.

Asimismo, la adaptación metodológica es otra de las carencias con las que se ha encontrado el 42% de los profesores encuestados que impartieron docencia a alumnos con discapacidad. Estos docentes exponen la dificultad que encuentran para proveer diversos puntos de acceso al conocimiento y que, consecuentemente, puede provocar la exclusión y la limitación en la capacidad de aprendizaje de algunos estudiantes.

La adaptación del material docente es también necesaria para que todos los alumnos puedan realizar las mismas actividades educativas y no se produzca la exclusión de los alumnos con discapacidad. La formación sobre cómo adaptar y utilizar el material ha sido demandada por el 62% del

profesorado encuestado; una demanda consecuente con la experiencia de los docentes, puesto que el 50% de los profesores identificaron la adaptación del material como una de las necesidades que se encontraron cuando impartieron docencia a alumnos con discapacidad.

Dentro de los recursos materiales que se utilizan en el proceso educativo, las herramientas tecnológicas aparecen como un elemento con creciente relevancia y que despierta un gran interés formativo por parte de los docentes. En concreto, la formación en tecnología específica para la discapacidad ha sido demandada por el 61% de los profesores. La constante innovación tecnológica requiere de los docentes una formación y actualización constante de su conocimiento para que este no se quede obsoleto. Además, la alta demanda en este tipo de formación se explica por tratarse de unos recursos que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad y la interactuación del estudiante con sus compañeros mediante la presencia de ordenadores en el aula, la utilización de pizarras digitales, la aplicación de entornos virtuales como la plataforma Moodle y el empleo de tecnologías específicas que potencian la audición o la visión.

Formación en colaboración y cooperación

El 60% de los docentes encuestados demandaron formación sobre los recursos colaborativos existentes dentro y fuera del centro para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad. Los profesores expresan así la necesidad de conocer el mapa de recursos del centro y de las organizaciones e instituciones externas especializadas en atender a alumnos con discapacidades de diferente tipo. Por ello, el 95% de los profesores encuestados manifestaron que los apoyos con otros profesores y profesionales sería un recurso que ayudaría a mejorar su docencia a alumnos con discapacidad.

Se trata, por otro lado, de una demanda formativa congruente con la creación de redes y nodos que se desarrollan en la sociedad de la información, en la que el conocimiento transita entre los diferentes agentes de manera multidireccional. Además, los beneficios de asumir una cultura colaborativa son numerosos: fomenta relaciones simétricas en las que existe una visión compartida de los problemas y estimula la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, involucrando de forma activa a todos los actores

participantes en el proceso educativo (Gallego Vega, 2011, pp. 97-98). La colaboración es también uno de los principios de la escuela inclusiva, coordinarse para que se maximicen los recursos y la aportación de cada individuo implicado en el proceso de aprendizaje. De esta manera se aumenta la capacidad del centro para atender a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2002, p. 19) y, al mismo tiempo, se evita que la responsabilidad recaiga sobre una persona o grupo específico (Ainscow, 2001).

No obstante, para utilizar los apoyos correctamente es necesario conocer cuándo utilizarlos, cuándo benefician a los estudiantes con discapacidad y cuándo producen la estigmatización y segregación de estos. Por ello, la formación del profesorado sobre colaboración facilita que la cooperación entre el profesor y otros profesionales educativos se desarrolle de manera flexible, dependiendo de la evolución del estudiante, del grupo, del profesor, la materia y la actividad que se realice. En definitiva, la falta de formación de los profesores en recursos colaborativos puede llevarlos a ser más dependientes de los profesionales de apoyo, a buscar que se hagan cargo del alumno integrado, desintegrándolo” (Yadarola, 2006, p. 2); esto significa, paradójicamente, que un recurso inclusivo se puede convertir en un elemento de exclusión si no se tienen los conocimientos necesarios para utilizarlo de manera correcta.

Formación en valores inclusivos

La formación sobre valores inclusivos ha sido demandada por el 52% de los profesores encuestados. Los valores son, en términos sociológicos, ideas que guían a los individuos y a la sociedad sobre lo que es bueno o malo, deseable o evitable y, en este sentido, son inspiradores de conductas. En el caso de los valores inclusivos suscitan conductas que facilitan la educación conjunta de personas diversas en una sociedad que es diversa, con el objetivo de obtener el mayor éxito formativo de todos los alumnos y no solo de una parte de ellos. Como indica Gerardo Echeita “Los valores inclusivos están relacionados con tener expectativas altas de todos los alumnos” y son indisociables de las estrategias y de los planes educativos que pretenden “promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (...), aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a

mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias con el alumnado” (2009, p. 34).

Se ha observado que la demanda de formación en valores inclusivos entre los docentes encuestados está relacionada con la actitud del profesorado respecto a la discapacidad. Aquellos profesores que estiman que la presencia de alumnos con discapacidad es beneficiosa para su labor docente demandan más formación en valores inclusivos (60%) que los que opinan que la presencia de alumnos con discapacidad dificulta su labor docente (39%). En este sentido, la actitud de los docentes por seguir formándose y atenuar sus carencias hace que los profesores encuestados que habían recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad demanden más formación en valores inclusivos (67%) que los profesores que no han tenido formación previa (43%).

Las aulas de los centros educativos tienden paulatinamente a mostrar una mayor diversidad y, por ello, el 48% de los docentes encuestados demuestran tener interés en saber cómo generar un ambiente adecuado para que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, sean respetados. Esto denota el interés de un número significativo de docentes por actuar más allá de su actividad docente y de sus aulas, entendiendo que un proyecto educativo inclusivo no puede llevarse a cabo de manera aislada, dentro de una clase, y que requiere la implicación de toda la comunidad educativa. Por ello, el 30% de los docentes encuestados ha demandado formación relativa a la organización y políticas del centro, en conocer como desarrollar proyectos educativos inclusivos y gestionar la diversidad para evitar la exclusión de determinados alumnos. Como indica Asunción Moya Maya:

Para que la atención a la diversidad sea efectiva debemos resaltar la necesidad de que se tomen y adopten determinadas medidas no sólo en el currículum sino en la propia organización del centro y del aula; seguimos encontrando organizaciones de horarios, tiempos, espacios... rígidamente establecidos y fijados, que no se derivan de las necesidades del centro y de los alumno y alumnas, sino de unos supuestos administrativos que representan esquemas burocráticos (Moya Maya, 2012, p. 78).

En este sentido, fomentar una cultura inclusiva en el centro significa reconocer que las posibilidades de aprendizaje y de participación de muchos alumnos no están determinadas exclusiva o fundamentalmente por sus condiciones personales, sino, sobre todo, por cuestiones que pueden tener que ver con la cultura imperante que hay en el centro y con su forma de organizarse o de plantear las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Echeita Sarrionandia, 2007, p. 112).

Un proyecto educativo inclusivo debe contar necesariamente con personal educativo que se implique, transfiera y conozca la naturaleza de los valores inclusivos. El 30% del profesorado encuestado ha demandado formación para fomentar la participación de alumnos con discapacidad; estos profesores solicitan habilidades y conocimientos para promover que las voces tradicionalmente silenciadas en las aulas sean escuchadas. Los alumnos con discapacidad deben colaborar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con el resto de sus compañeros de manera democrática y abierta y, también, deben participar en el diálogo y solución de todos los conflictos que pueden surgir en el proceso educativo. De lo contrario, nos encontraremos con la exclusión de estos alumnos. Ante esta situación, el 26% de los profesores encuestados estiman necesario adquirir conocimientos que sirvan para identificar y salvar los obstáculos, materiales y socio-culturales, que los estudiantes con discapacidad se encuentran para formar parte activa de la comunidad académica.

Discusión y Conclusiones

La percepción de los docentes sobre las políticas educativas que deben seguir los centros es uno de los aspectos fundamentales para poder desarrollar proyectos educativos inclusivos. Aunque la gran mayoría de los docentes entrevistados han manifestado que la inclusión de los estudiantes con discapacidad es el escenario en el que les gustaría impartir docencia, cuando han sido preguntados en el cuestionario por el lugar en el que deben estudiar los estudiantes con discapacidad se han mostrado más pesimistas, seguramente considerando los recursos educativos disponibles en sus centros y la formación que han recibido. Así, de los docentes encuestados, el 28% considera que los alumnos con discapacidad deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro y con el mismo currículo que sus

compañeros, que era la opción más inclusiva de las que se les había presentado. Por lo tanto, la mayoría del profesorado se ha decantado por opciones que van desde una inclusión parcial o integración (63%), recibiendo los alumnos una educación diferente aunque sea en el mismo centro, a la segregación, recibiendo los alumnos toda o parte de su educación en centros específicos (9%).

Los proyectos educativos que los docentes encuestados estiman deseables están determinados por la actitud de los docentes respecto a la docencia a alumnos con discapacidad. El 61% de los profesores que apoyan un currículum único para todos los estudiantes opinan que la presencia de estudiantes con discapacidad tiene un efecto beneficioso sobre su actividad docente; son profesores que se podrían definir como optimistas respecto a la diversidad en las aulas. En el extremo opuesto, el 86% de los docentes que opinan que los estudiantes con discapacidad deben acudir a centros especializados estiman que la presencia de estudiantes con discapacidad dificultaría su labor docente; estos profesores son pesimistas sobre el desarrollo de un proceso educativo inclusivo.

Asimismo, la actitud de los docentes respecto a la enseñanza a estudiantes con discapacidad está determinada por la formación previa que han recibido. Quienes han adquirido formación relativa a la docencia a estudiantes con discapacidad son los profesores que transmiten una percepción más positiva ante los retos y obstáculos que plantea la educación inclusiva de los estudiantes (Tabla 7).

Tabla 7

Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos con discapacidad a la actividad docente de los profesores (Información referida exclusivamente a profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad)

Influencia de los estudiantes con discapacidad en la docencia	Formación específica para la docencia a alumnos con discapacidad	
	Con formación	Sin formación
Dificulta mi actividad docente durante el curso	19%	36%
No afecta a mi docencia	23%	21%
Tiene un efecto beneficioso	58%	43%

Fuente: Elaboración propia 2013

Por lo tanto, la formación específica dirigida a que los profesores puedan educar a grupos diversos con los conocimientos necesarios y con confianza es fundamental para generar una actitud positiva hacia la enseñanza a estudiantes con discapacidad y el desarrollo de proyectos educativos inclusivos.

La formación que han de recibir los profesores de secundaria debe ser amplia y abarcar aspectos que vayan más allá de lo inmediato, de las técnicas y recursos concretos para cada caso-situación. Este tipo de formación ha constituido la demanda formativa más demandada por el profesorado, una opción que es consecuente con el escenario al que se enfrentan muchos profesores, que deben educar en la misma aula a un grupo diverso sin poseer los conocimientos necesarios para desarrollar la tarea con éxito y con confianza. Sin embargo, es importante tener en consideración que si se pretende lograr un sistema educativo inclusivo, el dominio de las técnicas para educar a alumnos con discapacidad es insuficiente si los valores inclusivos están ausentes. Para transformar el escenario actual es necesario que se implementen unas políticas y proyectos educativos que fomenten unos valores inclusivos que afecten a todos los actores implicados en el proceso educativo. La discapacidad encierra una gran diversidad y los docentes deben estar preparados para recibir en sus aulas a todo tipo de estudiantes con todo tipo de discapacidades, pues la formación

exclusivamente especializada ofrece una visión parcial, sectorizada e individualista (*Coiduras, 2008*).

Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque “holístico multidimensional pero centrado en la persona” (*Verdugo Alonso y Rodríguez-Aguilella, 2008, p. 7*). La formación debe alejarse del etiquetaje, de la clasificación, de buscar respuestas predeterminadas a los retos que plantean los grupos diversos pues como indica Gerardo Echeita Sarrionandia (2011, p. 126), una vez se tiene la receta es también conveniente saber cocinarla. Por lo tanto, para poder desarrollar una escuela inclusiva, el profesorado debe distanciarse de las fórmulas que permiten enseñar a estudiantes que no son “normales” y conocer cómo educar y dialogar con un grupo diverso.

La formación del profesorado debe además ser para todos los profesores, independientemente del tipo de centro en el que imparten docencia. La especialización de algunos profesores para atender a los alumnos con discapacidad significa repetir y prolongar las políticas educativas que han conducido a la segregación de los alumnos dependiendo de sus capacidades; en su lugar, la formación ha de ser para todos los profesores y debe “orientarse a hacer visible la diversidad, desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas válidas para cualquier contexto” (*Núñez Mayán, 2010, p. 7*).

La formación continua se presenta como un recurso útil para que los profesores puedan compartir sus conocimientos y experiencias, cubriendo las carencias de una formación inicial que los docentes juzgan como escasa o insatisfactoria. Además, la formación continua es un recurso útil para poder superar los retos que presenta un proceso educativo en constante desarrollo (*Casanova, 2011, p. 21; Sandoval Mena, et al., 2012, p. 122*), modificando la formación de acuerdo a los cambios que se producen en la sociedad y la educación.

Notas

¹ Último dato disponible al comenzar el diseño de la investigación.

² Los datos obtenidos en nuestra investigación corroboran la información aportada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte en las “Estadísticas del profesorado del curso 2010-11” y los datos presentados en el Informe “Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2013”. En ambos casos, la franja de edad comprendida entre los 30 y los 49 años aglutina a la gran mayoría del profesorado.

³ La información obtenida en nuestra investigación corrobora la desigual distribución de estudiantes con discapacidad entre los diferentes tipos de centro según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte para el curso 2010-2011.

Tabla 8

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respecto al total de alumnado (Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Tipo de centro educativo	%
Públicos	2,2
Privados-Enseñanza Concertada	1,8
Privados-Enseñanza no Concertada	0,2
Privados-Total	1,6
"	

Fuente MECD. "El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2010-2011

⁴ Se trata de una pregunta multi-respuesta, debido a que un profesor ha podido recibir formación específica por distintas vías.

⁵ La suma de porcentajes es superior al 100% debido a que la iniciativa formativa puede provenir simultáneamente de diferentes fuentes o haber recibido diferentes cursos formativos en los que la iniciativa ha sido distinta.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion, Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.
- Casanova Rodríguez, M. A. (2011), De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes, CEE Participación Educativa, 18, pp. 8-24.
- Coiduras, J. L. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una

- aproximación desde la voz de los profesionales. Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual, 53, 25-37. Recuperado de: <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/INTEGRACION%2053.pdf>.
- Colmenero Ruiz, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la exclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Giné, C. (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsori.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *Participación Educativa*, 18, 117-128. Recuperado de: <http://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2011/11/revista18-11.pdf>
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 93-109.
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.
- Lledó Carreres, A. y Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Llorent García, V. J. (2012) Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Martínez Domínguez, B. (2005). “Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1) 1-31.
- Moliner García, O., Ferrández Berueco, M., Sales Ciges, A., Moliner Miravet, L., y Roig Marzà, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075).
- Moya Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones, *Educatio Siglo XXI*, 30(1).
- Núñez Mayán, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, 29 de Abril al 2 de Mayo de 2010. Recuperado de: http://www.granada2010down.org/adjuntos/cTexto/9_1_congreso_0.pdf
- Rodríguez Tejada, R. M., Blázquez Entonado, F. y Cubo Delgado S. (2009). Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza*, 25, 111-134.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarriónandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M. C., Villa Fernández, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 6(1).
- Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid, Morata.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Educación XXI: revista de la Facultad de Educación, (11), 183-209.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2011). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. Profesorado. Revista de Curriuculum y formación del profesorado, 13(3), 143-155.
- Verdugo Alonso, M. A y Rodríguez Aliguella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. Revista Española sobre discapacidad intelectual, 39(3), 5-25.
- Verdugo Alonso, M. A. y Rodríguez Aguilella, A. (2010). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”. Revista de educación, 358, 450-470.
- Yadarola, E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. Boletín Electrónico de IntegraRed. Recuperado de: http://www.integrad.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp
- Young, I. M. (2000). Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.

Vicente Díaz Gandasegui is Assistant Professor at the University of Carlos III in Madrid (Spain).

Fernando Caballero Méndez is Associate Professor at the University of Carlos III in Madrid (Spain)

Contact Address: Direct correspondence to Vicente Díaz Gandasegui at Departamento de Análisis Social, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Carlos III, Calle Madrid, 126. 28903 Getafe (Madrid). E-mail: vdgandas@polsoc.uc3m.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Dual-Role Educator-Parents: How Public Educators Navigate Their Own Children Through Public Education

Katherine Becker¹, Libbi R. Miller², Sarah E. Cashmore¹, Daniel Becker¹

1) Lakehead University, Canada

2) California State University, Fresno, United States

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014–February 2015

To cite this article: Becker, K., Miller, L.R., Cashmore, S., Becker, D. (2014). Dual-Role Educator-Parents: How Public Educators Navigate Their Own Children Through Public Education. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 218-243. doi: [10.4471/rise.2014.15](https://doi.org/10.4471/rise.2014.15)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.15>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Dual-Role Educator-Parents: How Public Educators Navigate Their Own Children Through Public Education

Katherine Becker

Lakehead University

Sarah E. Cashmore

Lakehead University

Libbi R. Miller

California State University

Daniel Becker

Lakehead University

(Received: 5 August 2014; Accepted: 30 September 2014; Published: 25 October 2014)

Abstract

The purpose of this narrative inquiry was to reveal how parents who are educators navigate their children through public education (from Kindergarten to the completion of high school) and to share their insights with the widest possible audience to ultimately enhance the learning and wellbeing of all children. The premise of this study was that teachers and principals use social capital acquired through their professional practice in their role as parents, and that sharing their experiences with parents who have no insider knowledge may benefit all children. Findings indicated that participants used social capital (knowledge, relationships, and resources) about public schooling to enhance their children's academic success and wellbeing. Although participants offered advice for all parents and divulged their own personal practices as parents, several also acknowledged the fear some parents would feel to follow their advice entailing involvement with schools, teachers and administrators. As such, policy makers and educators are urged to improve communications that increase parents' comfort, in order to remove fear as a barrier to involvement and advocacy.

Keywords: educator-parents, social capital, parent involvement, public education

2014 Hipatia Press

ISSN: 2014-3575

DOI: 10.4471/rise.2014.15

El Doble Rol de los Padres-Educadores: Cómo los Educadores Públicos Educان a sus Propios Hijos En la Enseñanza Pública

Katherine Becker
Lakehead University
Sarah E. Cashmore
Lakehead University

Libbi R. Miller
California State University
Daniel Becker
Lakehead University

(Recibido: 5 Agosto 2014; Aceptado: 30 Septiembre 2014; Publicado: 25 Octubre 2014)

Resumen

El propósito de esta investigación narrativa era revelar cómo los padres que son educadores educan sus hijos a través de la educación pública (desde la guardería hasta el fin de la escuela secundaria) y para compartir sus conocimientos con la mayor audiencia posible para mejorar, en última instancia, el aprendizaje y el bienestar de todos los niños. La premisa de este estudio fue que los maestros y directores usan el capital social adquirido a través de su práctica profesional en su rol de padres, y que el intercambio de sus experiencias con los padres que no tienen conocimiento de información privilegiada puede beneficiar a todos los niños. Los resultados indicaron que los participantes utilizan el capital acerca de la educación pública para mejorar el éxito académico y el bienestar de sus hijos. Aunque los participantes ofrecieron consejos para todos los padres y divulgaron sus propias prácticas personales como padres, varios también reconocieron el temor que algunos padres sentirían a seguir sus consejos que implican la participación de las escuelas.

Palabras clave: padres-educadores, capital social, participación de los padres, educación pública

Teachers and principals who work in public education (from Kindergarten to the completion of high school) and who are also parents are uniquely situated when navigating their own children through schooling. Through their professional practice, educators' knowledge of the inner workings of schools – including pedagogical practices, initiatives and policies, allocation of resources, school programming, expectations of students, and learning opportunities – accumulates daily. Educator-parents continually get the inside track on what is presently happening behind the scenes at schools, whereas parents who do not work in education may only know schools through the memories and impressions they have from their own experiences as students.

The purpose of this study was to investigate how parents who are educators navigate their own children through public education and to share this knowledge with the widest possible audience in the hopes of contributing to enhanced learning and wellbeing for all children. The questions of this study were:

- 1) Do parents who are public education professionals (teachers and principals) use their knowledge of the education system to improve their children's learning and wellbeing? If so, how?
- 2) What insights can be shared with parents with little knowledge of public education to support their children's learning and wellbeing?

Framework and Literature Review

The premise of this inquiry was that educators who are parents may be better positioned than others to navigate their children through public education due to social capital accumulated through their professional practice. We adopted Bourdieu's definition of social capital as "the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance or recognition" (Bourdieu, 1985, p. 248). Bourdieu's concept of social capital encompasses any benefits accrued by an individual by virtue of participation in a group (Portes, 1998). By virtue of their daily participation in the education system, educators access knowledge, develop relationships and acquire resources, all of which they can use in their role as parents of school-aged children. Moreover, Dewey's (1938) principle of

continuity of experience holds that all experiences are carried forward to shape future situations. We posited that teachers' firsthand experiences with schooling are carried from the professional context to shape personal parenting practices.

Educational research literature abounds with studies on parent/teacher topics, such as parent-teacher relationships, perceptions and attitudes of parents and teachers, parent empowerment, and the role of parent involvement and children's academic success. In the preponderance of such studies, parents and teachers comprise separate populations. Outside of home-schooling research, surprisingly little research has been published on the views and practices of the population of educator-parents – those educators who occupy the dual role of also raising their own children. Searches of educational, sociological, and psychological databases revealed few relevant studies. Two reports (Cato, 1992; King & Peart, 1992) examining work-family conflicts of teachers were located. More recently, Tuason (2005) examined the challenges and needs of parents who are also teachers and Koch (2011) interviewed teachers who have a child or children with disabilities.

Sociologists have long studied the intergenerational transmission of inequalities in educational contexts. In 1970, French sociologists Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron released *Reproduction in Education, Society and Culture* (translated title) to propose a model of the social mediations and processes that "ensure the cultural capital across generations and stamp pre-existing differences in inherited cultural capital with a meritocratic seal of academic consecration" (Bourdieu, 1990, p. 5). Bourdieu contended that schools impose exclusions and inclusions that form the basis of the social order. More recently, American sociologist Annette Lareau conducted extensive fieldwork studying the daily lives of families from different socioeconomic classes, uncovering salient differences between classes that "appear to lead to the transmission of differential advantages to children" (Lareau, 2003, p. 5). Research focus areas have extended to differences in children's extracurricular (Galaskiewicz, Hobor, Duckles & Mayorova, 2012) and summertime activities (Chin & Phillips, 2004), use of time outside of school including church attendance and volunteering, and related impacts on behavior and educational achievement (Hofferth & Sandberg, 2001).

Yet few studies could be located investigating teaching in the education system as a parental advantage. McFarlin (2007) found that having a parent for a teacher significantly lowered the incidence of behavioral problems in male children. White (2011) found that New Zealand fathers who are also teachers felt well equipped to guide their own children through schooling due to their knowledge of schools as organizations. And through an analysis of U.S. Census data from 1990, Doyle (1995) determined that teachers living in large urban areas were more likely than the general public to send their children to private schools; however, no recent research on school selection by educator-parents has been reported.

Methods

Narrative inquiry is a methodology for studying lived experiences. A narrative inquiry methodology was chosen for this study for two reasons. First, as the focus of inquiry was on the lived experiences of educator-parents, a methodology allowing participants to voice their own experiences in detail seemed most appropriate. Second, narrative inquiry is an exploration of past, present, and future, in other words, the temporality commonplace (Connelly & Clandinin, 2006). This investigation involved past, present and future, in that participants' past professional experiences, as well as social capital accrued through past and present professional practice, may influence past, present and future parenting experiences. Also relevant was Connelly and Clandinin's (1988) notion of inquiry as an attempt to understand how humans make meaning of experience through the telling of their stories. An emphasis on participant narrative as an important data source stems from the view that we mold our lives and pasts through our stories. As Bruner (1994) argued, "a life as led is inseparable from a life as told—or more bluntly, a life is not 'how it was' but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold" (p. 36). Clandinin (2006) maintained that our individual experiences are shaped by the larger social, cultural and institutional narratives in which we live and have lived. Narrative inquiry facilitated our investigation into participants' individual experiences which, as parents and educators working in public schools, are shaped by the larger social, cultural and institutional narratives present in their professional workplaces.

Data was gathered through individual interviews with each of the 20 participants. Participants included current and former teachers or principals who had experienced parenting a child or children during the public school years. All were located through word of mouth and snowball sampling. The participants lived and worked in the south and southwestern United States or in the provinces of Alberta or Ontario, Canada. Fifteen participants were female; five were male. Participants had an average number of two children and nine years of professional experience in education.

Semi-structured interviews (Esterberg, 2002) were conducted in person whenever possible, and otherwise through videoconferencing and by telephone. The goal of semi-structured interviews is to openly explore a given topic. Semi-structured interviews were conducted to encourage these educators to share their personal stories on the topic of parenting a child or children through public education. Bruner (1990) cautioned that interviewers have a tendency to interrupt interviewees' narrative responses to questions because they do not fit into conventional categories. To avoid this pitfall and to privilege individual narratives, while the researchers composed a common interview protocol in advance (see Appendix A), interviewee's responses shaped each interview.

Once all interviews were transcribed in entirety, the four co-investigators independently categorized and coded the information through careful line-by-line analysis (Strauss & Corbin, 1998). A fifth researcher with no vested interest in the results also independently coded interview data and identified emerging themes. To achieve researcher triangulation, only once each researcher had solitarily completed the initial coding process did the researchers share and consolidate initial findings into salient themes. The researchers were concerned not only with privileging participants' narratives, but also with presenting participants' views with the utmost accuracy, and as such, interviewees were invited to participate in member checking, a process to increase study credibility wherein participants review preliminary findings (Lapan & Armfield, 2009).

Findings

As the researchers consolidated our coded themes, three prevailing categories emerged. The first of these includes the explicit advice that

educator-parents offered to all parents that they also follow themselves with their own children. The second category includes actions that the participants take to help navigate their children through public education that they did not explicitly advise to other parents. The third theme relates to the challenges identified by participants related to parenting while also working in the education field. These categories and related sub-themes, detailed here, both echo and extend the existing body of related literature. All participants' names are pseudonyms.

Explicit Advice

Each participating educator offered words of advice to other parents. Participants also related that they followed much of this advice with their own children. In some instances, advice to other parents emerged through the telling of a personal parenting experience. Participants were also asked to offer recommendations for parents with little or no professional knowledge of public education, and oftentimes, this advice overlapped with their own self-described beliefs and practices. This explicit advice was categorized into three interrelated sub-themes: relationships; communication; and involvement.

Relationships

Participants voiced the belief that parents are partners with teachers in a child's education, and that "it's all about relationships." Several offered pointers on how to build a relationship with a child's teacher. Anne Marie advised arranging a face-to-face meeting with the child's teacher. Claire proposed beginning early in the school year with a gift:

I would ask a front desk person what little thing the teachers like. Are they a coffee drinker? Do they like chocolate? Do they like bottled water? Are they kombucha [tea] drinkers? And if you do have to drop in because you have a question or something, bring them a coffee or bring them chocolate or bring them kombucha so that you're not just the parent that always has questions, you know, without also being somebody who's supportive of that teacher.

Connectedly, multiple participants had been confronted by an angry parent and cautioned against lashing out at a child's teacher. Veronica explained, "The teacher only wants to be a partner with the parents, not against them. But if the parent keeps coming and putting them in that position, it's not good for that relationship, and it's not good for the student either." Jason related, "Everybody has had a teacher they hated. Some parents project that on every teacher." Anne Marie summed it up, "Just be present. You're not there to judge them. You're not there to make their life harder." Rather than "ambushing" a child's teacher, participants urged parents to conceptualize the relationship as a partnership. "Parents need to be told that, really, the teacher and the school is on your kid's side," said Sheila. "They want the best for your kid and you raise the kid together." Anne Marie reminded, "You're both there for your kid." While Mary reassured, "You need to know that I'm right here behind you."

Communication

"It's all about communication," declared Jason. Communication was a salient theme in the interview data and was a common thread in the explicit advice participants offered to all parents that they themselves follow. Communication referred to frequent exchanges with a child's teacher and with a child. Claire recommended that all parents find out their child's teacher's preferred method of communication (email, phone call, or face-to-face). Whatever the preferred method, several participants stressed the importance of staying in regular contact.

And what should parents communicate about? The prevailing advice from the majority of participants was to, as Robin phrased it, "Ask lots and lots of questions." While Austin recommended asking lots of questions "about why things are happening in [your] child's education," Claire advised asking a specific question to get the ball rolling: "Can you please give me advice on how to transfer what you're doing in the classroom to the homework that we're doing at home?" In summary, Marsha's guidance neatly captured that of the other participants:

Overall, I believe that it all connects to relationships and

communication. Education is a journey. If we have a relationship with our child's educator and establish good communication, then you will be able to approach him or her at any point along the way.

Participants both gave and followed the advice to frequently communicate with a child's teacher. Henry admitted:

There's not a day that goes by – and I know this drives my daughter nuts – that I don't ask, "What did you do first hour? What did you do second hour?" And I go through her classes as they are laid out. And we talk about things.

Michael described using an innovative approach to communicating with his son during school hours:

My mom bought my son a little Galaxy tablet to bring to school... he and I have a Google Hangout chat going. When he's able to get on we've been using that a bit. And I'm glad his teacher's okay with that, where we've been able to chat back and forth.

For several participants, communicating with children also meant helping them learn to advocate for themselves. Carrie explained, "I try to coach my daughters about things and how they can, on their own, rectify a situation." Sheila said it's especially important for children with special needs:

You can advocate for your kid to a point, but then the kids need to advocate for themselves. I think it's a wonderful parent that can help their kid learn what their rights are, as far as the IEP [Individualized Education Plan] goes, but then have the kid start stepping up and saying, "I need this accommodation."

Invovlement

Most participants stressed the importance of being involved in a child's education, and almost all participants described themselves as involved or very involved. One participant (Kate) was "highly involved"; Karen

described herself as “really, really, really involved”; and Henry admitted, “my daughter would say I’m over-involved.” Some mentioned that they were as involved as their work schedules would allow, and further lamented the concurrence of work-related commitments and volunteer opportunities. But what does it mean to be involved? With their own children, participants described being involved both at home and at school.

Involvement at home

Participants told of staying involved at home in several ways, particularly reading to a child every day. For instance, two participants started reading to children the day they came home from the hospital. Jason and his wife read to their children and had their children reading to them before they started attending school. Emma asked her two older children to read a chapter a night before bed while she read to her youngest child. She also employed her professional knowledge of assessing reading ability with her youngest, periodically performing a running record assessment, “to see how she’s doing.”

Being involved at home also meant supporting a variety of school-related activities at home

- helping with homework, school projects, studying for tests, and fundraising;
- ensuring homework gets completed;
- keeping track of at-home reading;
- checking the teacher communication folder daily;
- and examining the contents of the backpack every day.

Participants viewed their abilities to help with homework at home as advantageous. Anne Marie shared:

My son] brings this worksheet home and it’s already double-digit addition. I say, “Show me. Do you know how to do that?” He goes, “Kind of.” And I’ll sit down with him, and we’ll work on it together.

Veronica shared that her husband has remarked on her abilities to help with homework:

We're doing it at the kitchen table and my husband is watching us from the couch just going, "Oh my, there's no way I would have been able to help her." Often he'll say from the other room, "Girls, you are so lucky you have a teacher for a mom."

Furthermore, one participant contacted a colleague to borrow manipulatives to support her daughter at home in understanding mathematical concepts. Another hired a colleague to tutor her son in math. Another helped her daughters develop goals for improvement. And multiple participants related that they helped a child or children develop good work and study habits from a young age. Belle described a home environment rich in school-related activities. She expressed a lack of confidence in schools to provide all of the meaningful learning experiences she wants her children to have, and said, "I teach them everything they need to know at home. They go to school primarily for socialization."

Oppositely, participants shared the various ways that they intentionally provided learning experiences at home that are different from school. These learning experiences took the form of both organized extracurricular activities (music lessons, Girl Guides, athletics, and so on) and informal experiences. One of Kate's practices of involvement at home included hosting parties to network with other parents. She said:

Involvement with other parents is equally important because you need that network... I do tend to have big birthday parties for my son in our house. I think it's a form of social capital for him and gives me a chance to get to know the parents and be able to use those networks

Belinda said of her daughter, "When she comes home from school, the only thing she wants to do is play... I think she's so starved for undirected and self-guided play." Claire echoed this sentiment, saying, "This is why we do fun things at home... I have come to learn that I can't always count on her school to do that." Emma facilitated her children's self-directed play at home by building on their ideas and asking open-ended questions to expand

on their learning. Kate explained her feelings about her son's free time this way:

Math is the issue... That's a tough one. If I do math drills with him at home, is he really going to like it any more? As a parent I have to be kind of hands-off to some degree and say, let them do this and let's wait and see... I strongly believe that the elementary years should be a time where children have a lot more freedom, and so I don't want to pile additional work or demands on him.

Five participants also stressed the importance of taking cues from the child and nurturing the child's interests. As Michael explained:

I think trying to remote teach or try to tutor too much on my own would not be as productive. When things have not been good for [my son], I think that support and emotional security is much more important for him. I just try to do things that are fun and engaging... It's very good to really pay attention to the sorts of activities that children are in – whether it's something engaging, like model building or game playing, and letting them being really involved and happy rather than trying to drill and kill them at home.

Involvement at school

Participants reported involvement at their child's school in a variety of ways, including: volunteering in a child's classroom; assisting on field trips and at community events; attending assemblies; and visiting a child's class to give a workshop. For Anne Marie, involvement entailed being at school and being visible. "Just be there... Even if it's two minutes before school starts or one minute after school's over. Say, 'How was the day? Good. Thank you.' Just be present."

Several of these educators pointed out that since their daytime work schedules conflicted with daytime opportunities, they found ways to be involved at a child's school after work hours, by: attending information nights, family nights, and school concerts; organizing a French book club; and through parent-teacher associations and school council. Jason shared

that by attending school council meetings at his daughter's high school, he had learned about postsecondary scholarships that few people apply for or even know about.

For several participants, being involved at school meant advocating for a child. Belle related that "parents really are the best advocates for their children," and Lola shared, "As parents, we have to be advocates because students have no voice." Mary urged that advocating for children with exceptionailities is of particular importance:

Go on the website of the board, go on the website of the organization that represents what your child's exceptionality may be. Get the information you need to equip yourself so that you can ask reasonable and legally appropriate requests for your child... Never regret that you didn't pursue something for your child as an advocate for your child because no one else is going to advocate for your child at the level that you will.

Don't be afraid

In the course of their interview, more than half of the participants communicated a powerful barrier to involvement: fear. Several stated, "Don't be afraid." Robin elaborated, "A lot of parents enter a school building with knots in their stomach and are afraid to ask questions for fear that they might sound stupid or that they should already know the answer to that." Kate recommended parents read the book *The Essential Conversation* by Sara Lawrence-Lightfoot, which describes the source of that fear as the tensions and baggage parents bring from their personal experience into their children's school experience, affecting how they interact with teachers and navigate schooling.

What Educators Do But Did Not Advise

The second category to emerge from the interview data involved what participants do (including beliefs and activities) to navigate their own children through public education that they did not explicitly advise other parents to do. *What educators do but didn't advise* emerged as a number of

commonalities in participants' telling of personal stories about their experiences parenting and navigating their own children through schooling.

Initiating contact to make a special request.

Even though participants stressed the crucial nature of building relationships and communicating with teachers in their explicit advice, they did not advise other parents to contact a teacher to make special requests for their child. Nonetheless, almost all participants shared an experience of initiating contact with a teacher to make a special request for their child. These included requests to

- challenge a child;
- assign a child to a particular teacher's class for the coming year;
- bring a child in to meet the teacher/tour the school before the start of a school year;
- have a child re-tested or re-screened;
- move a child's desk to a different location within the classroom;
- assign meaningful activities, not busy work, when a child finishes work early;
- allow snacks outside of regularly scheduled times;
- provide more opportunities for independence;
- offer an accelerated reader program;
- begin emailing regularly.

Almost half of participants related that they continually ask teachers to increase the challenge for a child. Kate told every teacher, "Don't be afraid to challenge him." Three participants communicated routinely having a say in who a child's teacher would be. Belle shared that she would decide each year with the principal:

We need to make sure that the teacher is someone who is consistent and very structured and has good classroom management and those kinds of things. So that's usually when I'm meeting with the principal to discuss placement for the kids.

Sheila also described a preference for particular qualities in her child's teachers:

I did interfere in the selection of who her teachers were... I knew who was making up the class lists, and I was really good friends

with her, so I did use my contacts. I wanted her to have the teachers that I knew did interesting, engaging things; the ones who touched all aspects of the curriculum, not just science and math, or not just the arts, but there was a good mix. If she was scheduled to have teachers that she was particularly distraught about, then we'd see what we could do to change the schedule.

Participants also told stories of initiating contact with schools to express concerns, hopes, and high expectations. For instance, Belinda was concerned about the lack of recess time at her daughter's school. She said, "I have spoken [about it] with the principal and the curriculum specialist and all my daughter's teachers." Claire has also expressed a concern more than once. "I have made it very clear, I have multiple times asked about getting the accelerated reader program into [the school]. I feel like at this point in time I am beating a dead horse." Veronica shared her plan for expressing concerns in the future. "I'm going to be in contact with her teacher right away. I'm going to speak about my concerns, about what last year's concerns were, about my hopes for her."

Additional language immersion and Montessori

Four participants began a child or children's formal education at a Montessori school. Half of the participants interviewed had a child or children in a language immersion program; for the participants in the United States, it was Spanish immersion, and for the participants in Canada, it was French. Kate 'shopped' for the right school, enrolling her son in one of three different schools in her area that offered French immersion. Claire recognized that her daughter was advanced and enrolled her in an English/Spanish program in the hopes that it might "slow her down a little bit."

Understanding curriculum and speaking the language

No participants advised other parents to familiarize themselves with the curriculum, yet half described knowing the curriculum as advantageous. Kate elaborated, "Having worked in the system, I understand the curriculum.

I know what he's learning each year, where he's expected to start and where he's expected to end up each year." Jason said simply, "We know what our kids are supposed to know." And because participants understand what's important, they also know what is not important and can make informed decisions as they navigate their children. As Carrie explained:

I know how much merit goes into certain things or how much doesn't. Whereas parents not in the system don't know that – they think everything is the be-all and end-all for marks, but it's not. Some things are just for practice.

Veronica shared why to her, straight A's are not important on children's report cards:

A 'B' means that they're working at grade level, that they understand what they're doing. This is good news. This means we have wiggle room to get better, but it doesn't mean that just because they know what they're doing that they deserve the A. So I think for parents to really, yes, put stock in the report card because it is important, and it is informative. But don't make it the be-all and the end-all. Is your child also happy? Do they have a great social life? Do they enjoy their skating club that they go to? Do they have a balanced, well-rounded life? Great. Then does it matter that they don't have eight A's on their report card and they only have three?

As these educator-parents know what is and is not important, four shared their lack of concern about scores on standardized state or provincial tests. Michael elucidated:

That's another thing that I think helps, being a teacher, is understanding the assessment game and hopefully knowing when to be concerned and when not to be concerned. For example, EQAO [the standardized test in Ontario] – I've marketed EQAO, and I know it doesn't affect promotion. I know it's more about a big survey to tell teachers and educators at large at different levels

what's going on. It's more of a data collection project than it is an individual assessment of achievement for students. So I'm like, "Whatever, go in and do your best. I don't really care."

Belinda and Kate both expressed stronger aversive beliefs about standardized testing. Belinda, who lives in the U.S., planned to keep her daughter home on all test days as a form of passive resistance. Kate, who lives in Canada, described her feelings about the culture of test preparation in schools: "I'm also very much against standardized testing... I believe that learning should be joyful. There's a playfulness to learning. It shouldn't be tedious."

Several of these educator-parents also described how advantageous it is to speak the language of schooling. Austin shared, "As a profession we use a lot of education-specific jargon that parents often don't understand." Morgan stated that other parents give her their child's report cards to "translate into normal language." Belinda explained administrative and academic changes at her daughter's school to other parents who do not work in education. And Carrie, who works in special education, explained legal rights to friends with children on IEPs.

Choosing schools and communities

No participants offered advice about school selection; however, three participants purchased a home within the boundaries of a desired school. For Claire, school choice was about existing relationships. She explained, "We knew [the school]. We knew the people who worked there. We felt safe with them, so I agreed that that would be okay." Although Kate did not know the staff at her son's future school, she also emphasized relationships:

The administrative assistant at the school said, "Drop in any time and one of us will give you a tour." So I actually did drop in unannounced to see what they would do and the principal did drop everything and he took me around. Ultimately for me it was about the relationship and the general feel of the school. It felt like a warm and supportive and nice environment to be in.

Whereas for Veronica, Emma and Jason, it was more about community choice than about school choice. Veronica said she and her husband bought their home because they liked the neighborhood. Emma said:

We moved to the area because we knew it was a nice, small community with lots of kids and we wanted to raise our kids there... There is only one Catholic school in our town, but we were excited to send them there. We had heard wonderful things about the school and felt comfortable that it was just K-3 to begin with. We were also excited because we heard it was a very personal school.

And Jason explained, “We moved here because we thought it would be good for [our kids] to attend country schools. [Their schools are] close knit. Every kid knows everybody. Teachers know everybody.”

Career/Parenting Conflicts

The third prevailing theme from this investigation is challenges related to parenting while working in the education field. The first of these challenges is the work schedule of teachers and principals. As discussed previously, multiple participants reported that their work schedules conflicted with classroom volunteer opportunities, field trips, and other school activities. Participants also shared that an inflexible work schedule is challenging when family issues arise, such as when a child becomes ill.

Balancing the dual-role of parent and educator is a second challenge. Two participants expressed regret that after working with children all day, they did not have the patience for their own children that they wished to have. Several participants also related that while occupying a dual-role afforded them insider information to use to advocate for their child, at the same time, they were careful not to “overstep boundaries” as a parent, especially if they were more experienced or knowledgeable than their child’s teacher. As a result, these educator-parents reported using caution and careful phrasing during interactions and calling fewer meetings to express concerns than they otherwise would have. Carrie related that her professional relationships with colleagues rendered her unable to advocate as she wished for her child:

When there are difficulties with my child or how I think programming is happening or discipline is happening and I don't agree with it, it's a very difficult situation because they are my friends, they are my colleagues, and then to say, "I don't like how you're doing something. I don't agree with it" – it's a very hard situation.

This conflict was especially pronounced in the interviews with educators in the province of Ontario, where participants belong to the same union as their children's teachers. Robin described her dilemma this way:

There's a fine line between me asking direct questions and having that be seen as a complaint because the teacher's federation makes it very clear how you would go about it if you weren't happy with what a colleague was doing, right? So you have to be careful about how that's dealt with. So that's probably what has kept me from asking more pointed questions at times.

To get around this issue, a handful of participants reported asking the child's other parent to advocate or express concerns, either through phone calls, emails, or speaking out at parent/teacher conferences or parent council meetings. Correspondingly, multiple participants reported that being in PUBLIC education influenced the ways their children's teachers interacted with them. Sheila commented that her daughter "had that halo effect in high school. She'd get ridiculously high marks... She didn't know what working hard meant, and it backfired in university. " Mary arrived for a parent-teacher meeting about her son and was surprised to discover that an administrator would be silently sitting in on the meeting. She attributed this and similar experiences over the years to her dual-role as both a parent and a principal. Robin shared that teachers tended to gloss over her daughter's issues, and Robin expressed that she was grateful when she encountered a substitute teacher who spoke honestly about her daughter:

His first comment was, "Oh, I know her, she can be a handful at times." So there was that frankness and honesty... And he said,

“You know, she’s really bright, and so she’s finishing things quickly and then ends up being disruptive sometimes.”... It was just really frank information that was very helpful that we’ve never, ever received before.

Overall, participants fell along a spectrum of opinion regarding the (dis)advantageous nature of their dual-role. Some participants acknowledged certain challenges but highlighted the perks of working in public education while navigating their own children through the system; others accented the disadvantages and conflicts they experienced.

Discussion

It was clear from this inquiry that participants used their insider experiences in public education to ascertain the usefulness of the parent-teacher relationship. They articulated how to go about building a relationship with a child’s teacher, how and why to communicate often and in a friendly manner, and how they used relationships and communication to advocate for their child(ren). Using relationships to navigate and advocate required continual communication with a child’s teacher. Participants knew possible methods of communication and not only what questions to ask but also what requests were possible. They asked for special favors, some of which may not be conceivable to the general public, such as accelerated reader programs, school tours, for a child to be assigned to a particular teacher’s class, and to have a child re-tested.

Participants expressed evidence-based beliefs and practices. Indeed, decades of research have demonstrated the long-term benefits of reading with children from early childhood (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995), parent involvement in children’s education (Wiseman, 2009), and the advantages of play for children’s social, emotional and cognitive development (Miller et al., 2009). Although participants did not explicitly reference educational research literature, their knowledge likely came through professional experience, through teacher training and professional development and practice, and through daily interactions with colleagues. Most notably, these educator-parents understood the criticality of parent involvement, and they knew numerous ways for parents to become involved

in a child's education. Participants even understood how to overcome barriers to involvement, such as attending evening meetings to overcome work-related scheduling conflicts or having a spouse advocate for a child to overcome the constraints of professional collegiality.

What participants did not explicitly advise others to do reflected their social capital acquired through professional practice: they knew what they could ask for; they knew the curriculum and how to help with school work at home; and they spoke the language of schooling. These findings compliment White's (2011) findings that father-teachers' knowledge of schools as organizations made them feel well equipped to navigate their own children through the system. In addition to social capital from professional experience, participants' actions as parents also reflected their middle-class capital and privilege. Class-based capital was most apparent with reference to school choice. For example, some of the participants purchased homes within the boundaries of a desired school, while others paid tuition for Montessori education. These actions reflect middle-class privileges. Similarly, this was apparent in the choosing of language immersion programs. Such programs attract not just educator-parents but many middle- and upper-class parents who see additional language acquisition as an enrichment opportunity and a chance for children to develop a more international profile (Block, 2014).

The findings of this study also add to research on work-family conflicts of teachers by Cato (1992), King and Peart (1992) and Tuason (2005). Inflexible schedules and balancing the dual-role, especially the constraints of professional collegiality, were identified as conflicts. Participants' reports of preferential treatment or an unwillingness of teachers to report behaviors were of particular interest in light of McFarlin's (2007) finding, which suggested that having a parent for a teacher significantly lowered the incidence of behavioral problems in male children. Further research is recommended to understand the complex relationship between teachers and educator-parents. Specifically, does having an educator for a parent influence the reporting of behavioral problems in children? And what impact does having an educator-parent have on children's long-term academic success and wellbeing?

We undertook this study to discover what educator-parents' insights could be shared with non-educator parents to support all children's learning

and wellbeing. Findings include the necessity of communication, relationships and parent involvement. More importantly, however, findings indicate that we did not ask enough questions. Even though educator-parents identified challenges to navigating schooling as both parents and professionals, they identified a profound barrier for some non-educator parents: fear. Several participants noted the fear and discomfort of non-educator parents they knew. Thus in addition to asking what insights could be shared with non-educator parents, we also should have asked, “What insights can be shared with all educators?” The onus is on administrators and teachers to communicate, build relationships with, and involve parents and families of their school communities, especially when they know some of them are afraid. All children stand to benefit from the views and practices shared here: reading and intentional learning experiences at home; parents who know the curriculum and understand the specialized language of schooling; and parents who are involved both at home and at school. But how can parents learn about and implement these practices when they are uncomfortable walking into a school or talking to teachers? It must be the responsibility of educators and policymakers, already in position of the requisite social capital (knowledge, relationships and resources), to actively pursue inclusive policies and practices to quell that fear.

As many parents are unfamiliar with the curriculum, Drummond and Stipek (2004) encouraged teachers to be committed to communicating with parents about what their children are learning. We extend recommendation to encourage educators to be committed to making parents feel comfortable communicating, building relationships, being involved, and advocating. Moreover, educators and administrators are urged to communicate all the ways they know for parents to become involved, communicate, and advocate.

Summary and Conclusion

The researchers set out to understand whether and how parents who are public educators use their knowledge of the education system to improve their children’s learning and wellbeing and to mobilize the insights gained to ultimately support all children’s learning and wellbeing. We posited that through their daily participation in the education system, participants

develop social capital (Bourdieu, 1985) in the form of knowledge, relationships and resources, to use in their role as parents of school-aged children.

During their interviews, participants shared experiences involving the use of all three – professional knowledge, relationships, and resources – to enhance a child's academic success or wellbeing. As Emma, a new teacher, reported, "Since working at the school, I have so much more knowledge about resources and opportunities than I did with my oldest before working at the school." Conversely, adding to previous research on work-family conflicts of teachers, participants also shared ways in which their careers clashed with their role as parents. The experiences shared by these participants shed light on how all children's learning and wellbeing can be better supported. While study findings are significant to all parents wishing to enhance a child or children's learning and wellbeing, and who may not possess the requisite social capital to access, guide, choose, and advocate in schools, results are of particular pertinence to policy makers, educators, and administrators, who are well positioned to break through the barriers of fear preventing some parents from full participation.

References

- Block, D. (2014). Social class in applied linguistics. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society, and culture (2nd ed.). London: Sage.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1994). Life as narrative. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 28-37). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

- Cato, J. B. (1992). Shattering the glass ceiling: A policy resource manual focusing on gender equity in employment. Vancouver, BC: British Columbia School Trustees Association.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185–210.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: McMillan Company.
- Doyle, D. P. (1995). Where the connoisseurs send their children to school. Hudson Briefing Paper 181, 1-12. Retrieved from http://heartland.org/sites/all/modules/custom/heartland_migration/files/pdfs/3756.pdf
- Esterberg, K. G. (2002). Qualitative methods in social research. Boston: McGraw Hill.
- Galaskiewicz, J., Hobor, G., Duckles, B. M., & Mayorova, O.V. (2012). Caregivers' social capital and satisfaction with their children's service providers. *Sociological Perspectives*, 55(2), 241-266.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 295–308.
- King, A. J. C., & Peart, M. (1992). Teachers in Canada: Their work and quality of life. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.
- Koch, K. A. (2011). Dual role: Parent and teacher of children with disabilities (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (3454788).
- Lapan, S. D., & Armfield, S. W. J. (2009). Case study research. In S. D. Lapan & M. T. Quartaroli (Eds.). *Research essentials: An introduction*

- to designs and practices (pp. 165-180). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McFarlin, I. (2007). Do school teacher parents make a difference? *Economics of Education Review*, 26(5), 615-628.
- Miller, E., Almon, J., Allen, L., Astuto, J., Drucker, J., Franklin, M., Fuligni, A., Hong, S., & Schecter, B. (2009). The transformation of kindergarten. *Encounter*, 22(2), 6-11.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern society. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded procedures and techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tuason, A. A. (2005). Teachers raising children and working with children (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (304914006).
- White, S. (2011). Dads as teachers: Exploring duality of roles in the New Zealand context. *Journal of Men's Studies*, 19(2), 173-186.
- Wiseman, A. (2009). "When you do your best, there's someone to encourage you": Adolescents' views of family literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 132-142.

Katherine Becker is Assistant Professor at Lakehead University (Canada).

Libbi R. Miller is Associate Professor at California State University (United States)

Sarah E. Cashmore is Lecturer at Lakehead University (Canada).

Daniel Becker is Lecturer at Lakehead University (Canada).

Contact Address: Direct correspondence to Katherine Becker at Lakehead University, Orillia Campus, Heritage Place, Room 16, Ontario, Canada. E-mail: klbecker@lakeheadu.ca

Appendix

Interview Protocol

1. How long have you been a teacher?
2. Could you describe your teaching experience?
3. Describe your philosophy of education.
4. How old is your child/are your children?
5. Is he/she or Are they enrolled in public or private school? Describe your child's school.
6. Has your child/ren ever switched schools? If yes, what happened?
7. Could you talk about making the decision about where your child/ren would attend school?
8. Did school choice relate to your choice about where you live? If yes, how?
9. How would you describe your degree of involvement as a parent in your child's education (i.e. not so involved, somewhat involved, very involved)? In what ways do you stay involved?
10. Can you think of a time when you met or spoke with your child's teacher, beyond the usual parent/teacher conferences? If yes, could you tell me more about it? And who initiated contact?
11. Can you think of a time when you met or spoke with your child's principal? If yes, could you tell me more about it? And who initiated contact?
12. Can you recall ever getting involved at school because you felt that your child's learning or wellbeing was at stake?
13. Does being a teacher ever help you as a parent with a child experiencing school? How? Can you think of any specific times it has helped?
14. Can you think of any insights you could share with parents who are not teachers about how to navigate their children through public education?

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje

Mercedes Foncillas Beamonte¹, Cristina Laorden Gutiérrez¹

1) Centro Universitario Cardenal Cisneros, Spain

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014-February 2015

To cite this article: Foncillas Beamonte, M., Laorden Gutiérrez, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244-268. doi: 10.4471/rise.2014.16

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.16>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Dialogue-Based Gatherings in Social Education: Transforming Learning

Mercedes Foncillas

Centro Universitario

Cardenal Cisneros

Cristina Laorden

Centro Universitario

Cardenal Cisneros

(Received: 16 July 2014; Accepted: 28 September 2014; Published: 25 October 2014)

Abstract

The dialogue based literary gathering is a form of educational activity which has been successfully implemented for years in education and is also supported by several studies. This article, shows the results of an educational experience conducted with undergraduate students of Social Education. This study is based both on the Bologna Joint Declaration and the educational needs that this implies, and also educational innovation, which is essential in this context. The knowledge and competencies that students should acquire during and after their university education must include knowing, knowing how to do and adopting a viewpoint. However, they must also be aware of horizontal, dialogical and transformative learning methodologies which can facilitate their professional practice and performance. The results of this experience, which are presented in this report, are organised into three categories: learning together in the classroom; reflective, critical and transformative abilities, and the relationship with the family and affective environment. The categories are based on the information obtained in the different gatherings and show how learning that has been constructed together from dialogue, reflection and criticism is more satisfying and connects the students' lives with a closer, more immediate environment.

Keywords: learning, equal dialogue, reflection, dialogue-based gatherings, Social education

Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje

Mercedes Foncillas
Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Cristina Laorden
Centro Universitario
Cardenal Cisneros

(Recibido: 16 Julio 2014; Aceptado: 28 Septiembre 2014; Publicado: 25 Octubre 2014)

Resumen

Las tertulias literarias dialógicas suponen una actuación educativa de éxito, y así lo avalan distintas investigaciones que desde hace años se vienen realizando en el ámbito educativo. En este artículo se muestran los resultados de la experiencia desarrollada con el alumnado universitario del grado de Educación Social, partiendo de la declaración de Bolonia y de las necesidades educativas que ésta implica y teniendo como base la innovación educativa, imprescindible en este contexto. El conocimiento y las competencias que el alumnado debe adquirir durante y al finalizar su formación universitaria deben materializarse en saber, saber hacer y tomar postura, pero también en conocer metodologías de aprendizaje horizontal, dialógico y transformador que faciliten el ejercicio de su profesión. Los resultados que se presentan tras la experiencia, hacen referencia a tres categorías: aprendizaje entre todos dentro del aula; capacidad reflexiva, crítica y transformadora y relación con el entorno familiar y afectivo. Categorías que parten de la información obtenida en las distintas sesiones de tertulia realizadas y que demuestran cómo el aprendizaje construido entre todos desde el diálogo, la reflexión y la crítica es más satisfactorio y conecta la realidad social que están viviendo y el entorno más próximo

Palabras clave: aprendizaje, diálogo igualitario, reflexión, tertulias dialógicas, Educación Social

Desde la Declaración de Bolonia las universidades europeas han tenido que organizar los procesos de aprendizaje orientados hacia el logro de competencias, fomentando el trabajo autónomo del alumnado y por tanto exigiendo un cambio metodológico que se alejase de las clases magistrales que, en general, han caracterizado a la universidad española (MEC, 2006). El alumnado no solo debe tener los conceptos necesarios que garanticen el desarrollo de su profesión, sino que debe también saber hacer y tomar postura ante la diversidad de situaciones profesionales futuras. Ahora, señala De Miguel (2006) no solo se trata de transmitir unos conocimientos teóricos o decirle qué hacer al estudiante, es necesario incorporar el cómo hacer y qué instrumentos utilizar para lograr conseguir los objetivos previstos.

El alumnado en definitiva, debe construir su propio aprendizaje con distintas metodologías y variadas actividades. Por lo tanto, como indica Margalef (2011) estamos inmersos en un cambio estructural que aunque rápido en su aplicación, exige una transformación en los modos de entender los procesos de enseñar y aprender que necesitan acompañamiento, apoyos, espacios de diálogo y debate, información y formación, entre otros.

Por este motivo en la experiencia que presentamos, nos propusimos dos objetivos. En primer lugar, innovar en el proceso de aprendizaje en el Grado de Educación Social, entendiendo la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas” (Carbonell, 2001, p.12).

Se ha tenido la posibilidad de dividir al alumnado en grupos pequeños. Lo que facilita la interacción entre el profesorado y el alumnado y favorece la investigación, la creación y la trasmisión de conocimientos. Desde este espacio se ha querido, en primer lugar, desarrollar un aprendizaje horizontal, dialógico, alejado de la figura del profesor/a como mero transmisor de conceptos en una determinada materia y por ello se han llevado a cabo tertulias dialógicas cuyos resultados de observación presentamos en este trabajo.

En segundo lugar, nos interesaba conocer el impacto de estas tertulias dialógicas en las aulas universitarias entre un alumnado que nunca había experimentado esta iniciativa educativa y con ello conocer cómo una práctica educativa de éxito contribuía al aprendizaje entre todo el alumnado,

a la reflexión y a la transformación de los participantes en las sesiones de las tertulias, dotándoles de una experiencia personal como base de una metodología sólida, basada en evidencias científicas y necesaria para el ejercicio de su profesión. Todo ello desde el respeto a todas las aportaciones, sin jerarquías y en igualdad.

Señalar que en este artículo hemos reflejado desde el respeto, de forma literal, las distintas opiniones que el alumnado, con total libertad, ha ido emitiendo en las distintas sesiones.

Marco Teórico

Las tertulias dialógicas suponen espacios donde, una vez leído un texto, se reúnen una serie de personas para interpretarlos a través del diálogo interactivo, valorando todas las aportaciones sin tener en cuenta el origen sociocultural de los miembros del grupo, siendo el objetivo principal del moderador generar las condiciones necesarias para que esta situación descrita se pueda llevar a cabo ([Pulido y Zepa, 2010](#)).

En las tertulias, el diálogo igualitario posibilita que se desarrolle la conciencia crítica de los participantes ([Freire 1997](#)). No se trata de continuar depositando conocimientos en el alumnado sobre la obra leída, sino de reflexionar sobre esos conocimientos, sobre los pensamientos que provocan, sobre la realidad que se vive. Los conocimientos se enriquecerán, se fortalecerán con el debate, con la discusión, desde la igualdad y la humildad.

Un ejemplo de aprendizaje dialógico en el marco universitario lo encontramos en la experiencia llevada a cabo por Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez ([2010](#)) en el País Vasco, en concreto dentro de la diplomatura de Educación Social. Estos autores desarrollaron la metodología dialógica basada en la horizontalidad como contribución a la democratización de la educación. En su caso se llevó a cabo a través de las asignaturas de Didáctica, Educación de Adultos y Programas de Animación Sociocultural II, de primero y segundo curso. Detectaron que los alumnos, a lo largo de sus años de estudiantes, tenían muy inculcada la idea de que la figura más importante es la de profesor. La idea de la verticalidad, entendida como el profesor que decide y evalúa y que la transmisión teórica de los conocimientos es la base para aprobar. Los estudiantes encontraron en esta metodología una actitud de apertura desconocida para ellos, la importancia

de las opiniones de todos, hacer lo que aprendes desde el punto de vista teórico, respetarse y dialogar.

Arandia et al (2010) señalan que la metodología del aprendizaje dialógico favorece el desarrollo de competencias: “El aprendizaje se ha de construir desde el diálogo igualitario, la participación, la horizontalidad, la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación”(p. 316).

El diálogo que se establece en las tertulias se aleja de la verticalidad, en la que el profesorado está en posesión de la verdad, por tanto estamos ante un diálogo más crítico, más reflexivo y enriquecedor en el que se incluyen distintos puntos de vista, todos ellos válidos tal como señalan Pulido y Zepa (2010). Este diálogo igualitario, según indica Freire (1970), se basa en la humildad, en la creencia y el respeto a los demás.

Desde nuestra experiencia como profesoras en el Grado de Educación Social, el alumnado debe conocer metodologías de aprendizaje que le abran el camino hacia la transformación social y personal en su futuro ejercicio profesional; que les permita conocer estrategias y habilidades comunicativas. Las tertulias dialógicas, como metodología de acercamiento a la transformación de las escuelas y grupos de chavales en formación, las consideramos un factor esencial no solo desde el punto de vista teórico sino también procesual y experiencial. El perfil profesional de este alumnado, le exige desarrollar su trabajo desde la igualdad, la solidaridad, la cooperación, la creación de sentido, la transformación con distintos sectores de la población, familias, jóvenes, menores de distintos niveles educativos, que bien están siendo excluidos de su entorno, del medio escolar o corren grave riesgo de exclusión.

Por estos motivos, pensamos que el Educador Social debe conocer la metodología del Aprendizaje Dialógico basado en los siete principios que señala Flecha (1997) en su libro Compartiendo palabras: Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

A través de esta metodología se disfruta de la lectura, ya que existen datos que señalan que solo uno de cada dos españoles lee de manera habitual, sobre todo textos con cierto compromiso intelectual, por lo que hay una necesidad real de trabajar en la universidad también programas que fomenten el gusto por la lectura y desarrollos capacidades para la mejora del aprendizaje (Caballero García y García-Lago, 2010).

En las tertulias dialógicas se aplican los principios del aprendizaje dialógico en relación a la literatura, la música e incluso las matemáticas, a través de reflexiones, debates, argumentos y experiencias de vida cotidiana de los participantes (Vega, 2005; Martins de Castro 2006). Con respecto a la evaluación es siempre formativa (López Pastor, 2011). Se trata de valorar las actitudes hacia la lectura, la implicación, la participación, la expresión oral, el respeto a los turnos de palabra, la adquisición de nuevo vocabulario, etc. Torrego, Barba y Fernández (2013) señalan que mejora el rendimiento académico, la relación con los compañeros y la valoración de los demás. Como contrapunto señala que cuesta motivarlos al principio para llevarlo a cabo.

Dentro de la formación del profesorado en ejercicio también destacamos alguna experiencia interesante como la que presentan Fernández González, Garvín y González Manzanero (2012) destacando la diferencia de leer para aprender en la formación continua y no en la universidad, que se lee para aprobar. Señalan que los maestros que lo experimentan lo llevan a cabo en sus aulas en todos los niveles educativos y además comentan que: “compartir lecturas complejas nos hace más capaces de enfrentarnos en solitario a nuevos retos de lectura y estudio” (p. 116). Destacan el principio de la inteligencia cultural entre los demás principios dialógicos porque se sale de la clásica inteligencia académica y nos permite hablar desde la inteligencia práctica y comunicativa.

Tal como señalan Flecha, García y Gómez (2013) los diálogos realizados en la tertulia van más allá del aula y se hacen presentes en distintos entornos, fundamentalmente los familiares implicando a estos en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, las tertulias dialógicas mejoran el aprendizaje en los distintos contextos en los que se han desarrollado y contribuyen a la transformación de las personas participantes en ellas.

Metodología

El estudio se ha llevado a cabo durante el curso 2013-2014 con el alumnado de 3º del Grado de Educación Social, del Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares, adscrito a la Universidad de Alcalá, siendo una muestra no probabilística y utilizando el grupo-clase ($N=23$) como conglomerado. En él han estado implicadas dos asignaturas: Medio Escolar

y Enseñanza de Personas Adultas y se ha desarrollado durante el primer cuatrimestre.

Se organizaron dos grupos elegidos aleatoriamente a excepción de dos criterios: en ambos grupos debía de haber representación masculina (dos en cada grupo) y presencia de alumnado de intercambio procedente de universidades extranjeras (uno en cada grupo).

Se eligió para el desarrollo de las tertulias dialógicas el libro: *La pedagogía del oprimido* de Freire (1970) considerado básico para el alumnado de este grado. Una reunión, previa al inicio de las tertulias se utilizó para explicar la organización y decidir las normas fundamentales para su desarrollo y el contenido a leer para la primera sesión, así como la autorización por escrito para grabar todas las sesiones. Además, desde la asignatura de Medio Escolar, los estudiantes realizaron un pequeño trabajo teórico sobre el aprendizaje en las tertulias dialógicas y buscaron algunas experiencias publicadas sobre el tema.

El instrumento para la recogida de datos han sido las grabaciones de las 6 sesiones que se han realizado con cada uno de los dos grupos A y B. La estructura de funcionamiento en ambos grupos fue la misma, estaban las dos profesoras una de ellas hacía de moderadora en cada ocasión, a excepción de las dos últimas sesiones, que fue uno de los estudiantes quien realizó esta tarea. Las sesiones se desarrollaron con un interés profundo y apreciable desde un primer momento. Todos los estudiantes traían la lectura leída, subrayados los párrafos que consideraban importantes para compartir y participar de forma activa.

Para estructurar la información obtenida en las sesiones se han establecido tres categorías que nos permitirán conocer si los objetivos de esta investigación se han logrado:

1. Aprendizaje entre todos dentro del aula. Establecer esta categoría tiene su razón de ser porque estamos en un contexto educativo, formando a futuros educadores sociales. Por otro lado, este aprendizaje no se basa en suposiciones sino en evidencias que se plasmarán en la información que obtengamos en las distintas sesiones.

2. Capacidad reflexiva, crítica y transformadora. La sociedad actual necesita personas reflexivas y críticas para transformar desde la igualdad y el respeto la realidad social, pero además estos futuros profesionales van a tener que desarrollar su actividad en la sociedad de la información marcada

por fuertes desigualdades, con personas muy heterogéneas, pero con algo en común: estar en riesgo o en exclusión social. Han de apoyar a estas personas para lograr su transformación partiendo del aprendizaje.

3. Relación con el entorno familiar y afectivo. Es importante conocer la relación del alumnado con su entorno familiar y partiendo de la lectura conocer las interacciones que se producían en ellos y con sus compañeros y poder analizar la transferencia de lo leído a la vida personal y profesional.

Resultados

El análisis de la información obtenida en las doce sesiones grabadas nos muestra que las tertulias literarias dialógicas han superado las expectativas que teníamos en un principio. En ambos grupos se alcanzaron unos niveles de participación activa importantes. El proceso ha sido algo diferente en sus inicios. En el grupo A, desde la primera sesión, prácticamente, todo el alumnado participaba y así se mantuvo hasta la última sesión. Por otro lado, en el grupo B costó algo más en la primera sesión, aunque en el resto de las sesiones el alumnado se mostró mucho más participativo y crítico.

Exponemos algunos comentarios del alumnado en la última sesión, en los que se puede observar cómo han calado las tertulias en la vida de estos estudiantes. Los comentarios elegidos nos parecen significativos ya que se trata de un alumno y una alumna que durante las sesiones les costaba participar y la persona moderadora debía siempre animarles. En esta última sesión expresaron su opinión al igual que el resto de sus compañeros y compañeras:

Daniel B. (grupo A): “Yo pienso que, o sea, para mí realmente me ha ayudado a ser más crítico con lo que veo todos los días, a ser más..., pero no crítico en plan de criticar por criticar, sino una crítica de construir, que eso yo creo que es algo que yo, la verdad, no tengo porque siempre me es más fácil, a lo mejor criticar lo que se ha hecho mal y tal, que a lo mejor decir pues mira esto lo has hecho mal, pero lo has hecho bien, pero ha habido esto que sí que lo puedes cambiar ¿no?. [...] En esta sociedad hay que hacer mucho hincapié en lo que dice Che Guevara, ser humildes y amar a los demás, sobre todo a sus diferencias, porque yo pienso que si

252 Foncillas & Laorden – Tertulias Dialógicas

amo las diferencias de otro es porque amo mis diferencias y me amo a mí mismo y eso es algo muy importante, así que a mí principalmente, me ha ayudado bastante”

Sara (grupo B): “A mí también me ha parecido que las tertulias son una muy buena metodología, porque sirven para enriquecerse mutuamente, con las opiniones de todos, de su pensamiento, su forma de pensar, y que bueno, a lo mejor sí, el libro me parecía un poco complicado de leer por el lenguaje, a lo mejor, y también se repite mucho, pero me parece muy interesante lo que dice”.

Resaltar que el hilo conductor en cada una de las sesiones realizadas, con los dos grupos, ha sido la relación que el alumnado ha establecido con la realidad económica, política y social actual cuando leía el libro, algo que en un primer momento nos sorprendió pues trasladaban la realidad descrita por Freire (1970) a su actualidad. Un ejemplo lo encontramos en la primera sesión del grupo A y el B:

Mara (grupo A): “Era leerlo y lo relacionaba con lo que está pasando en la actualidad. Era mi forma de entenderlo mejor, porque también me liaba un poco y esa era mi forma de entenderlo, hacer como si estuviera en la actualidad”.

Lara (grupo B): “A mí me ha parecido más fácil si lo llevo a la actualidad, porque me parece que se puede llevar perfectamente a lo que pasa ahora. Yo, todo el rato buscaba ejemplos de situaciones en las que yo veía reflejado lo que estaba diciendo. Sí que es verdad que hay que leerse varias veces algunos párrafos porque hay que pensar... A mí sí me parece que es un reflejo muy grande de lo que está pasando ahora y me parece mucho más fácil leerlo pensando en eso”.

Por otro lado, en todas las sesiones se estableció un diálogo igualitario, basándose en la libertad de expresión desde el respeto a todas las opiniones. Un ejemplo, lo podemos ver en las opiniones que realiza Adela M. (grupo A) sobre el primer capítulo de Pedagogía del oprimido:

“Me he sentido identificada con respecto a la situación actual. Yo no me siento deshumanizada, ni siento que no tenga libertad para pensar, para hablar, pero sí que siento que muchas veces estamos oprimidos y no lo sabemos. Por ejemplo, con todas las injusticias que están pasando aquí, con todos los derechos que nos están quitando, todos los recortes, yo personalmente, a lo mejor no he sido nunca consciente del poder que tengo, también, para cambiar las cosas. Es un poco que te dejas llevar. El opresor siempre es el que manda, no puedes hacer nada. Para mí es muy importante hacerte consciente a ti y en este caso, al resto, de que somos personas que tenemos capacidad de cambiar las cosas y decidir. Me entran ganas de decir: ¡A las armas!”.

A continuación se muestran los resultados cualitativos respecto a las tres categorías establecidas en el análisis de las distintas sesiones realizadas:

Aprendizaje entre todos dentro del aula

El aprendizaje dialógico supone un aprendizaje que desarrolla habilidades comunicativas y utiliza el diálogo como un recurso para desarrollar el pensamiento, tal como indica Flecha (1997). Además, Freire (1970) señala que nadie está en posesión de la verdad absoluta. La educación bancaria impide el aprendizaje creativo y crítico del alumnado, se basa en los depósitos de conocimientos que realiza el sabio, el que está en posesión del conocimiento. En definitiva dificulta la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Múltiples experiencias educativas señalan que el aprendizaje construido entre todos, dentro del aula, es más sólido y más autónomo, además permite establecer correlaciones con el entorno de las personas participantes (Valls 2001; Elboj, Espanya, Flecha, Imbrernon, Puigdellivol y Valls 1998).

Flecha (1997) señala que “La reflexión es imprescindible para comprender con profundidad las tareas a realizar y para tener creatividad en la construcción de nuevas respuestas a los problemas que se van planteando” (p. 33).

Durante las sesiones de ambos grupos la construcción del aprendizaje entre todos ha sido algo habitual. Un ejemplo lo podemos ver en el siguiente

254 Foncillas & Laorden – Tertulias Dialógicas

diálogo que se establece en la segunda sesión sobre el segundo capítulo de Pedagogía de oprimido:

Marisa: “Me ha llamado la atención lo que habla sobre la cultura del silencio, que dice que el educador es el que más sabe y que los demás somos unos ignorantes... y que los hombres, son seres que se tienen que adaptar a las situaciones y también lo de los opresores que no quieren transformar... quieren cambiar la mentalidad de los oprimidos y no realmente la situación y yo creo que eso se observa en la situación que estamos viviendo actualmente”.

Ángeles I.: “Yo también. En referencia a lo mismo que mi compañera, cuando dice que narrar crea memorización, es decir que uno llega, da el discurso y el otro escucha. Es como que uno es sabio y el otro es un ignorante. Pero también por otro lado, me pongo a pensar..., pero uno tiene que saber más que el otro para enseñarle, en el concepto de lo que está enseñando, pero a lo mejor el otro tiene una experiencia de vida y sabe más...”

Violeta: “Pero lo que está diciendo que no enseña la experiencia de vida, sino de una realidad que él cree que es verdad y te la cuenta a ti y tú con eso te la tienes que memorizar”.

Marisa: “Te está narrando unos conocimientos que tú te tienes que guardar y memorizar...”

Violeta: “De hecho también un poco lo que dice es que el conocimiento verdadero es cuando el educando interviene y lo critica...”

Luz: “La enseñanza tanto del educador para el educando, como del educando para el educador”.

Sara: “A los opresores lo que les interesa es que los alumnos estén domesticados, para así ellos tener el dominio, entonces les ofrecen

una visión de la realidad que no es completa”.

Mara: “Pero tú ten en cuenta que formar a un niño pequeño en derechos, va a tener una actitud y una conciencia crítica y eso no es lo que buscan. Eso es lo que siempre ha existido y va ser muy difícil cambiarlo. ¡Imagínate! millones de personas que se están educando ahora mismo dentro de tres años cuando ya tengan una personalidad formada y una conciencia mayor, el problema que podría llegar a generar a los que están arriba”.

Marga: “¡Claro!, ¡Claro! Por eso no lo hacen”.

Como podemos observar en este diálogo entre todos van construyendo el aprendizaje a la vez que reflexionan sobre él y lo relacionan con la actualidad que están viviendo. Tal como señalan Flecha, García y Gómez (2013) el diálogo que se establece en la tertulias se basa en la igualdad de todas las opiniones, las interacciones que se realizan permiten conocerse a través de ese diálogo igualitario.

En ocasiones este aprendizaje entre todos se realizaba desde un tono más vivencial, siempre teniendo como referencia la situación que se está viviendo en distintos contextos. Pero este aprendizaje tal como señala Valls (2001) se desarrolla de forma democrática, todos pueden expresar sus ideas, no hay diferencias entre las profesoras y el alumnado.

Aquí recogemos un debate en torno a los conceptos de manipulación y división a los que se alude en el libro de lectura desarrollado durante la cuarta sesión:

Daniel B.: “¡Sobre todo en los sitios rurales! Es más fácil manipular, porque las personas, digamos... son mayores y muchas veces no han recibido una educación...”

Ángeles M^a: “En base a lo que hemos estado diciendo antes, yo quería destacar una frase que señalé en un cuadro, que para mí resume lo que estamos diciendo sobre la división.” Los héroes son exactamente quienes ayer buscaron la unión para la liberación y no aquellos que con su poder, pretendían dividir para reinar” (p.191).

256 Foncillas & Laorden – Tertulias Dialógicas

En verdad si no caemos en la división que quieren hacer ellos, es como que nosotros podemos hacer, aunque no nos lo creamos, y que es cuestión de darnos cuenta y que en verdad nos modifiquemos. Porque el autentico héroe no es el que para reinar divide para tenernos callados”.

Adela M: “Pero incluso yo creo que la fuente que ellos utilizan para llegar al poder es dividir, por así decirlo. Porque se intenta ganar votos fijos defendiendo ciertas ideas clarísimas, por ejemplo: La derecha siempre va a estar muy favor de la iglesia, la izquierda a favor de los homosexuales. Ellos mismos para llegar al poder ya utilizan la división, voy a intentar que aunque sea la mitad, aunque sea el 51% me apoye más y para eso tengo que tener una idea opuesta a otra gente, porque tengo que ganarme los votos de los otros que no van a votar a ellos. ¡Hasta para eso ya dividen!”.

Cristina: “Aunque vaya en contra de tus principios”

Adela M.: “Sí, sí”

Noemí: “[...] para ello manipulan, se ve claramente en los pueblecitos, hacen sus propagandas y te regalan cosas, por lo menos a mí. Yo tengo el recuerdo cuando era pequeña y ¡venga a inflarme de globos, caramelos! Y me iba a mi casa... ¡Mira mamá! Yo creo que nos manipulan tantísimo [...]”

Adela M.: “Estoy un pelín en contra... en el medio rural. La gente mayor sabe a quién está votando.”

Noemí: “Yo te digo que en mi pueblo si les das cuatro caramelos...”

En otras ocasiones, las reflexiones realizadas, sobre la lectura, entre todos ayudan a descubrir y comprender conceptos tratados en las clases de la asignatura Educación de Personas Adultas. Aquí recogemos el descubrimiento de Talía sobre las palabras generadoras, otro concepto

importante del libro de Freire.

Talía: “Lo de la palabra generadora y tema generador... Dice en la alfabetización... O sea al final diríamos, es como un método empezamos por una palabra y a partir de la palabra sacamos un tema, pero que la persona misma lo vaya sacando...”

Noemí: “¿Puede ser como la unidad didáctica?”

Talía: “En eso estaba pensando en la unidad didáctica, pero no estaba segura [...] Estoy contenta..., He llegado a la conclusión, de que al final no solo es enseñar la “b” con la “e” “be”..., de verdad sí, sí. Es como intentar a través de eso. Quizá por el tipo de educación que he tenido, es que no nos han hecho pensar, es hacer lo mismo, hacer lo mismo que es enseñar a leer pero un pasito más allá. Nunca te acostarás sin saber una cosa más”

Tal como señalan Flecha et al (2013): “La concepción dialógica intensifica el aprendizaje instrumental” (p. 152). El alumnado comprende la dimensión instrumental del conocimiento que va adquiriendo y fundamentalmente aprende otra forma de aprender que se aleja del mero aprendizaje memorístico.

Las intervenciones de las alumnas de intercambio siempre eran escuchadas con un alto interés porque suponía conocer la realidad de otro país, de otra cultura. Recogemos las aportaciones que sobre la manipulación y la división en México realizó una de estas alumnas:

Yolanda: “Yo después de escuchar todas sus opiniones, pues me quedo como muy impactada, porque somos más similares de lo que yo creía en México. Dos cosas sobre la manipulación y la división. Sobre la manipulación, pues igual. No sé si ustedes saben que allá hay una empresa de televisión muy grande. Todo México está como decepcionado de ella porque ha tratado de manipular a México de una manera impactante. Se ha aliado con un partido político [...], no sé si lo conocen, bueno ha estado en el poder muchísimos años y... el que ahorita es el presidente [...], él

ganó gracias a esta empresa de televisión. Ésta manipuló al pueblo para que votaran por él y haciendo trampa y en realidad no hay democracia, en realidad él no ganó [...] Lo triste es que [...] trató de manipular al pueblo, como ustedes dijeron, yendo a los pueblos rurales dándoles comida, dándoles despensa, como que de manera bonita. Yo creo que lo más decepcionante es que mucha gente ignorante creía o muchas veces decían, voy a votar a este porque está guapo ¡Porque está guapo! Las mujeres iban a votar por él. Sí está guapo, pero en realidad no es buen político. También la división. Está muy dividido el país, el norte contra el sur. Yo soy del norte. La gente del norte no quiere a los del sur, sobre todo a los de la capital, México D F. Estamos siempre peleando, porque quién tiene más dinero, es quien manda. Yo también pienso lo mismo en vez de unirnos nos dividimos. Creo que somos muy similares”.

Los diálogos que se van manteniendo en el grupo, se realizan siempre desde la sinceridad, la libertad, tal como señalan Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008). Se tienen en cuenta todas las intervenciones, con ellas todos los participantes ponen en común ideas, sentimientos y aprenden. Experimentan que las clases magistrales en la universidad no son la única fuente de conocimiento, aprendizaje, en definitiva dan vida al conocimiento.

Capacidad reflexiva, crítica y transformadora

En la sociedad de la información en la que estamos inmersos, la capacidad de reflexionar, el espíritu crítico y el cambio deben estar presentes en las aulas de los distintos niveles educativos (Valls, 2001) y en la universidad en mayor medida. En este caso, se está formando a profesionales que van a tener que interactuar con diferentes colectivos, de diferentes edades y perfiles que, como ya hemos señalado, se encuentran en una situación de exclusión social o corren grave riesgo de estar en ella, viven en una sociedad que demanda una estabilidad socioeconómica, ante un paro estructural que afecta a todos.

A continuación exponemos varios testimonios en este sentido:

Noemí: “A los oprimidos les han deshumanizado. No se sienten como personas sino como objetos. El cambio de hacer sentir que son personas y que no son objetos y como tal, tienen derecho a una libertad que no tienen, porque no les dejan. No les dejan porque no tienen libertad para hablar, ni para pensar, ni libertad de creatividad. Todo eso me parece un trabajo muy costoso de cambiar a una persona”.

Inés: “[...] Nosotros somos los que podemos hacer el cambio, y está en nosotros y en las ganas de dar ese paso. En un principio pues yo decía que esto caía en utopía, estamos con que el cambio es difícil, el cambio es de arriba, el cambio de abajo. Pues entonces ¿qué?, ¿qué? Qué más da lo que esté leyendo si a lo mejor mi mentalidad es otra, crecí en otras circunstancias, pues aquí está, está en nosotros”.

Alfredo: “¿Cuántos de nosotros nos sentamos a reflexionar un minuto..., al día? Muy pocos ¿no? [...] Pienso yo que si meditáramos un poco, reflexionáramos un poco, lo que tenemos a nuestro alrededor cambiaria bastante, porque nosotros mismos haríamos por cambiarlo. Pero ¡claro! Si no reflexionamos, así estamos, sin saber los derechos, sin saber nada, si no te preocupas tu mismo por saberlos... Está claro que evidentemente, somos unos ignorantes ¿no? y no hacemos nada por solucionarlo, esperamos que nos lo solucionen, así que la culpa la tiene tú y nosotros.

En otro momento, los participantes dialogan, sobre los mitos sociales presentes en nuestra realidad y tratados en el libro de lectura. Se centran en el mito a la educación, a la igualdad y siempre teniendo como referencia la lectura que todas las personas han realizado.

Ángeles M^a: “Como decía Mercedes, en los mitos se ha visto muy claro. Los mitos se asocian a un derecho o a un privilegio, bueno no a un privilegio, sino a un derecho que supuestamente tenemos según la Constitución, según nuestras leyes, es cuando

verdaderamente te das cuenta. Tenemos este derecho, pero luego te paras a pensar y ¡es verdad! Supuestamente sí que está ahí, pero luego hay gente en paro, hay gente que no tiene dinero para ir a la universidad [...]"

Luz: "[...] Había un párrafo que hablaba de los mitos, y me recordó mucho a lo que está pasando ahora, el mito de que el pueblo tiene el poder, el mito de que tiene la liberación ¿sabes cuál te digo, verdad?

Violeta: "Sí, yo marqué El mito de la igualdad de clases cuando el ¿sabré con quién estás hablando? Es aún una pregunta de nuestros días."

La lectura también nos ha servido para dar contenido a la actividad profesional de este alumnado, que en la recta final de su formación inicial continúa buscando respuestas para su futuro. A continuación recogemos una de las conclusiones a las que llega uno de los participantes:

Alfredo: "[...] El diálogo como fuente de cambio y de transformación, porque si no dialogas con la gente no les vas a conocer y no vas a conocer sus necesidades. Y hay muchas cosas que me llaman mucho la tención como cuando parafrasear a Mao Tse Tung: Dos principios deben guiarnos: en primer lugar, las necesidades reales de las masas y no las necesidades nacidas de nuestra imaginación. Y eso está claro, nos guía bastante de lo que nosotros debemos hacer aunque sea Mao Tse Tung, pero bueno. Y en segundo lugar el deseo libremente expresado por las masas, las resoluciones tomadas por ellas mismas y no aquellas que nosotros tomamos en su lugar. Son dos frases que nos pueden guiar de todo lo que tiene que ver con nuestro trabajo, bueno de todo no, pero sí de bastante.

La reflexión de este alumnado da un paso fundamental hacia la transformación, partiendo de la ilusión por el cambio. Buscan relación entre lo leído y la realidad social que quieren cambiar partiendo del ejercicio de su profesión y su compromiso con los colectivos protagonistas de las desigualdades sociales Caride (2011 citado en Padrós y Jennifer, 2013). Es ésta actitud la que a lo largo de la historia ha favorecido el cambio.

Relación con el entorno familiar y afectivo

La participación en las tertulias fue más allá del aula, del lugar donde se desarrollaban, y las relaciones familiares y afectivas se vieron positivamente afectadas tal y como manifiestan Flecha et al, (2013). La comunicación con sus familias y amigos se intensificó, el deseo de compartir lo aprendido era constante.

Entre los ejemplos que tenemos, destacamos, cuando Adela M. en la primera sesión señala: “[...] Se lo tiene que leer mi madre que se va a venir arriba”.

Tal como señala Valls (2001): “Las habilidades comunicativas permiten aprovechar conocimientos del entorno” (p. 115). Por otro lado fomenta un aprendizaje significativo que favorece la inclusión y el cambio social.

Así podemos ver un ejemplo en Félix cuando en la primera sesión señala:

“La verdad es que cuando leía las páginas de este libro, he vivido una frase que me decía mi abuela, y luego de ahí también saqué... “el saber no ocupa lugar” Entonces me forje la idea de que la educación crítica es como... es como una inversión. Cuando yo leí a este hombre le vi complejo, ya de por sí, pero capté la idea principal y esa es que la educación crítica, no es la educación normal, no es la educación formal que tenemos, sino que es una educación a crear. No es la idea de que la materia ni se crea ni se destruye, se transforma, no. Yo creo que la materia también se puede crear, que seguimos unas pautas y que tenemos que seguir todo el rato esas pautas, pero yo creo que nosotros podemos crear contenido y para crear tenemos que pisar otras huellas. [...] Yo sacando lo que decía mi abuela no maduramos hasta que no aprendemos el sentido simbólico de las cosas, y a veces solo es memoria, nos dicen esto, y nosotros ahí, como borregos, y luego nos preguntan y por qué decides esto, y ni siquiera lo sabes.

La aportación de este alumno en la primera sesión fue tan profunda, que las profesoras presentes en la misma quedaron impactadas, sólo conocían a este alumno por las clases habituales y en ellas era uno más. Nos

replanteamos lo equivocadas que en muchas ocasiones estamos y aunque intentemos acercarnos al alumnado, desde el actual sistema universitario no podemos alcanzar tales niveles de profundidad de conocimiento de nuestro alumnado. Tenemos la intuición de que el resto del grupo también quedó positivamente impactado, cuando él acabó su intervención el silencio fue total, podríamos decir que nos dejó sin palabras. Sus compañeros hablaban de la dificultad para entender a Freire, él nos dijo que había captado su idea principal.

En el siguiente ejemplo recogemos las reflexiones sobre la validez del aprendizaje que Marisa O. realiza:

“[...] yo me he aprendido muchos cosas de pe a pa, he hecho el examen, he salido de clase y no me acuerdo absolutamente de nada. Da igual, historia o... muchas cosas que he aprendido de pe a pa [...] yo me considero una ignorante, al lado de mi madre que no ha estudiado... porque mi madre no sé cómo lo hace o como lo hacen otras personas que a base de leer le quedan cosas”.

Marisa O. hace referencia, sin conocer el concepto, a la inteligencia cultural ([Flecha, 1997](#)). Ella es una alumna universitaria, pero se considera una ignorante frente a su madre, que sin haber estudiado tiene más conocimientos que ella, conocimientos que ha ido construyendo a lo largo de toda su vida, basándose en sus experiencias. Marisa O. lleva acabado un tipo de aprendizaje no reflexivo, meramente memorístico ([Jarvis, 1989](#)), no reflexiona de sus vivencias. Su meta inmediata es superar un examen, no adquirir conocimientos.

Todas las personas poseen inteligencia cultural y tal como señala Flecha ([1997](#)) ayuda a superar distintos tipos de discriminación y exclusión. Después de su intervención otra compañera retoma el diálogo:

Adela M.: “[...] Cuando Marisa O. ha dicho que su madre sin haber estudiado, leyendo y demás aprende mucho más. Pues yo creo que ahí está la clave. Porque tu madre cuando coge un libro parte de su curiosidad por saber de ese tema, entonces que nos lo han dicho mil veces, hay que fomentar la curiosidad en los niños, en los chavales y absolutamente en todas las personas. Si partes de

la curiosidad, seguramente aprendan mucho más”.

El intercambio de conocimientos, emociones con sus familiares es evidente como recogemos a continuación. Ahora el hijo quiere enseñar a la madre, para que modifique el desarrollo de su profesión.

Daniel B.: “[...] mientras que me he tirado leyendo el libro, mi madre que es profesora, yo hablaba: mama que hay que cambiar esto, y tal y los profesores tenéis que hablar más con los alumnos, preocuparos más por ellos, y yo creo que este acercamiento les libera a ellos, porque muchas veces creo que están atemorizados de perder el poder”.

La finalidad de la tertulia no es convencer, sino que provoca la reflexión de todos los que participan en ella y esta reflexión traspasa las aulas donde se desarrolla. Daniel quiere que su madre reflexione sobre el ejercicio de su actividad docente, quiere que los profesores hablen más con los alumnos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha contribuido a la introducción de una nueva manera de aprender y relacionarse con los compañeros. También al doble objetivo de desarrollar un aprendizaje horizontal a través de las tertulias dialógicas así como conocer el impacto en las aulas universitarias y su contribución al aprendizaje entre todos, a la reflexión y a la transformación de la vida personal y profesional en un futuro cercano. Para cambiar la formación inicial de los futuros educadores desde la innovación, se considera necesario que el alumnado sea partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

La información obtenida a lo largo de las sesiones realizadas nos ha permitido evidenciar que con el desarrollo de esta metodología comunicativa, el alumnado ha modificado su forma de entender el aprendizaje. Por primera vez han experimentado que aprenden compartiendo, reflexionando a través de un diálogo igualitario alejado de las clases magistrales, en este sentido recogemos la opinión de una alumna en la última sesión:

Lara: “[...] Yo creo que hemos aprendido a aprender de una manera diferente a la que estamos acostumbrados [...]”

La reflexión sobre lo leído, la búsqueda de significado en la realidad actual, la libertad de comunicación ha favorecido el aprendizaje, la transformación. Recogemos cómo valora Marisa la experiencia y las interacciones que en ella se producen:

“A mí el libro me ha costado mucho, mucho, mucho, pero luego cuando he llegado aquí sí que he sacado realmente lo que pretendía sacar... Pero al llegar aquí, el ponerlo en común, reflexionas mucho más y además al ver lo que piensan tus compañeros, incluso te puede llegar a ti a cambiar la idea que tú llevabas de tu casa desde un principio, tus puntos de vista. Esta metodología me parece estupenda para... ya no solo para leerte el libro y la obligación de leértelo, sino más venir aquí y reflexionar y compartir lo que tú entiendes, captar lo que ha entendido el otro ...”

La búsqueda de sentido el alumnado también la ha dirigido hacia cómo actuar en su vida profesional, donde incorpora la metodología aprendida. En este sentido Marga nos señala: “Yo creo que sobre todo en esta profesión también hay que tener más en cuenta cuales son los intereses de los otros. Lo importante que es conocer los intereses de las personas con las que vamos a trabajar, no puedes imponer nada”.

Por otro lado, el diálogo igualitario desarrollado en las tertulias ha demostrado que el profesorado no debe ser la figura que transmite los conocimientos, sino que es uno más que guía, asesora u orienta en el proceso de aprendizaje, desde una posición horizontal alejada de la jerarquía que ayuda a la autonomía del alumnado. Este diálogo igualitario es percibido como “muy gratificante” por Noemí y añade “[...] Aunque tengamos claro que sois profesoras, cuando decís: “como dice Marisa”..., pues eso te da un estatus a lo que tú has dicho... que para ti es muy importante [...] te sube la autoestima, es muy importante”.

Consideramos que el profesorado universitario debe formarse en

prácticas educativas de éxito, debe creer en ellas y materializarlas en su actividad docente si realmente se quiere innovar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario que los futuros educadores, en su formación inicial, conozcan estas metodologías desde su práctica para contribuir a la transformación de la realidad educativa. El camino para acercarnos a esta idea ha sido la metodología de las tertulias dialógicas. Nosotros partimos de la capacidad de reflexión de los estudiantes y su condición de iguales y no de imposiciones de poder, puesto que los aportes de cada uno son lo esencial como señalan Ferrada, y Flecha, (2008).

Nos encontramos inmersos en un entorno en continuo cambio social. Estos estudiantes deben poseer distintas habilidades y estrategias para el desarrollo de su actividad profesional. Entre ellas, las habilidades comunicativas que tal como señala Valls (2000), permiten participar en la resolución de problemas y aprovechar los conocimientos del entorno a través de la relación entre iguales y el aprendizaje dialógico.

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., Soler, M. (2010) El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 67 (24,1) 45-56
- Arandia Loroño, M., Alonso-Olea, MJ., Martínez-Domínguez, I (2010) La metodología dialógica en las aulas universitarias. Revista de Educación, 352, 309-329.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatía Editorial, S.A.
- Caballero García, A. García-Lago Ibáñez, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. Revista de Investigación Educativa. 28, 2, 309-329.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata
- C.E.I.P. Padre Orbiso (2003). Aplicación de la metodología de las tertulias literarias dialógicas en la educación primaria para la animación a la

266 Foncillas & Laorden – Tertulias Dialógicas

lectura. Proyecto Curricular. Desde

<http://www.centroseducacion.com/alava/vitoria-gasteiz/cp-padre-orbiso.htm>

- De Miguel Díaz, M. (2013) La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del espacio Europeo de Educación Superior". Revista Pulso, 36, 13-35.
- Duque, E., Prieto, O. (2009) El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Revista electrónica Teoría de la Educación. 10(3), 7-30.
- Duque, E., de Mello, R., Gabassa, V. (2009) Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. Aula de innovación Educativa, 187, 37-41.
- Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbrernon, F., Puigdellívol, I., Valls, R. (1998) Comunidades de aprendizaje: Sociedad de la información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas. Contextos Educativos, 1, 53-75.
- Fernández González, S, Garvín Fernández, R y González Manzanero, V (2012) Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(4), 113-118
- Ferrada, D., Flecha R. (2008) El modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios Pedagógicos, XXXIV(1), 41-61.
- Flecha, R. (1997) Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., García, C., Sordé, T., Redondo, G. (2006) Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. La escuela del siglo XXI (electrónico)
- Flecha, R., García, R., Gómez, A. (2013) Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. Revista de Educación, 360, 140-161.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Jarvis, P. (1.989) Sociología de la educación continua y de adultos. Barcelona : Editorial El Roure, Col. Apertura.
- Gallán, P. (2012) Introducción al Aprendizaje Dialógico y su Principio Básico: yo-tu-nosotros. Metaacción Megazine, 1.

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (2006) Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Editorial.
- Loza, M. (2004) Tertulias literarias. Cuadernos de pedagogía, 341, 66-69.
- Margalef García , L. (2011) Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. Revista Pulso, 34, 11-28.
- Marín, N., Soler, M. (2002) Una comunidad de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía, 331, 60-62.
- Martins de Castro Chaib, D. (2006) El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. Ideas sostenibles, 13.
- MEC (2006). Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Madrid: Secretaría General Técnica
- Memoria grado educación social. Recuperado de
http://calidad.cardenalcisneros.es/uploads/Calidad/Memoria%20del%20grado%20en%20Educacion%20Social%20_revisada%20en%20febrero_%5B1%5D.pdf
- Padrós, M. y Pérez, J. (2013) Participación y evidencias en la planificación en Educación Social. Actas Congreso CIMIE 2013, 671-675.
- Pulido, C., Zepa, B. (2010) La interpretación de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista Signos, 2, 295-309.
- Racionero, S.; Ortega, S.; García, R.; Flecha, R. (2010) Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Torreto, A, Barba Martín, R., Fernández Antón, E. (2013) La evaluación formativa en las tertulias literarias dialógicas. VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa de Docencia Universitaria. Segovia, 12-14 septiembre.
- Valls, R. (2000) Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008) Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. Revista Ibero-American de Educación, 46, 71-87
- Vargas, J., Flecha, R (2000) El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. Contextos educativos, 3, 81-88.

Mercedes Foncillas is Professor in the Department of Sciences of Education at Centro Universitario Cardenal Cisneros (Spain).

Cristina Laorden is Professor in the Department of Education at Centro Universitario Cardenal Cisneros (Spain).

Contact Address: Direct correspondence to Mercedes Foncillas at Centro Universitario Cardenal Cisneros, Avda. Jesuitas, 34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid (Spain). E-mail: mercedes.foncillas@cardenalcisneros.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Gender and Career Advancement in Academia in Developing Countries: Notes on Nigeria

Olabisi Sherifat Yusuff¹

1) Lagos State University, Nigeria

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014-February 2015

To cite this article: Yusuff, O.S. (2014). Gender and Career Advancement in Academia in Developing Countries: Notes on Nigeria. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 269-291. doi: 10.4471/rise.2014.17

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.17>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Gender and Career Advancement in Academia in Developing Countries: Notes on Nigeria

Olabisi Sherifat Yusuff

Lagos State University

(Received: 22 July 2014; Accepted: 5 October 2014; Published: 25 October 2014)

Abstract

The aim of this paper is to examine gender differentials and career advancement among academia in Nigerian universities. While it is true that women have embraced academic opportunities and numbers of women obtaining PhD's in all fields have increased substantially, gender gap remains where it matters most. This paper asks if there are organizational barriers that preclude women from getting to a significant career advancement, or are there social factors outside the arrangement that could possibly affect negatively academic career advancement. A sample size of 160 academics was selected across the faculties, and were administered questionnaires. 10 women academic were selected purposively for in-depth interviews. The outcome indicates that there is no statistically important relationship between gender stereotypes and career progression among the academic staff that hampers advancement of women in academics. The result from qualitative study shows that there are organizational procedures in which women in academia had to comply with together with other social factors that slow down women's movement into higher management positions in the academia. As a consequence, on that point should be improvement in orientation and enlightenment on criteria for career promotion and appointment to leadership posts.

Keywords: gender, career advancement, leadership, academia, Nigeria

Género y Promoción profesional en la Academia en los Países en Desarrollo: Notas sobre Nigeria

Olabisi Sherifat Yusuff
Lagos State University

(Recibido: 22 Julio 2014; Aceptado: 5 Octubre 2014; Publicado: 25 Octubre 2014)

Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar las diferencias de género y la promoción profesional en el mundo académico en las universidades nigerianas. Si bien es cierto que las mujeres han abrazado las oportunidades y el número de mujeres que obtienen doctorados en todas las áreas académicas ha aumentado sustancialmente, la brecha de género sigue siendo importante. Este artículo se pregunta si hay barreras organizativas que impiden a las mujeres llegar a una promoción profesional significativa, o existen factores sociales fuera que podrían afectar negativamente a la promoción profesional académica. Un tamaño de muestra de 160 académicos fue seleccionado en las facultades, y se administraron cuestionarios. 10 mujeres académicas fueron seleccionadas deliberadamente para entrevistas en profundidad. El resultado indica que no existe una relación estadísticamente importante entre los estereotipos de género y desarrollo de la carrera entre el personal académico que obstaculice el avance de las mujeres en el mundo académico. El resultado del estudio cualitativo muestra que existen procedimientos de organización en el que las mujeres en el mundo académico tenían que cumplir junto con otros factores sociales que ralentizan el movimiento de mujeres a puestos de dirección más altos en el mundo académico. Como consecuencia, en este punto debe mejorarse la orientación y el conocimiento sobre los criterios para la promoción profesional y al acceso a puestos de liderazgo.

Palabras clave: género, ascenso, liderazgo, academia, Nigeria

There is no doubt that significant progress has been achieved in furthering the cause of gender equality in the labour market over recent decades after the year 1980-1990 was declared as International Women's Year. Adult females have been going steadily into occupations, professions and managerial jobs previously reserved for men (European Commission 2008). The access to education and training continues to supply women with the necessary qualifications to aspire to jobs in the senior management cadre, governments, commercial enterprise, trade unions, and academia (Hatcher, 2003). Arguably, while it is true that efforts of many women's organisations had raised the point of awareness concerning women's status, and women had been occupying leadership positions, a lot of the expected results fall short of expectations. There are still gender disparities in terms of approach to elite leadership positions in the workplace, academics and in government (Schein, 2001). Akande (1999) noted that women around the world face relatively larger barriers in gaining advancement access to top positions in office, that even in the thirty (30) most developed countries of the world, the average percentage of female managers is less than thirty percentage (30%).

In Nigeria, for instance, as noted by Udegbe, (2005), that in spite of the increased awareness of gender issues ushered in by the global feminist movements, women's access to top leadership positions has been abysmally poor and indirect. Ikwuegbu (2006) attributed the inability of women to occupy leadership positions to gender stereotypes in the workplace. Ikwuegbu (2006), Sabbatini (2006) observed that gender stereotype is a cankerworm that has eaten deep into the fabrics of all sectors of life including academic environment all over the globe. Gender stereotypes are beliefs held about characteristics, traits, and activity-domains that are "deemed" appropriate for men and women (Haralambos and Holborn, 2006). Also Eagly (1987) stated that gender stereotypes are brought about by the culture of the people, where women are known as those that are supposed to be seen and not heard. The implication of such stereotype is very damaging and brings about economic recession and poor result to the society. Most researchers, however, agree that traditional stereotypes about women advancing in their careers are still present and continue to influence the career choices of men and women, even when women are highly capable of succeeding in these areas (Cammussi and Leccardi, 2005).

It is pertinent to mention that there are virtually no positions that do not require gender as a factor in determining advancement, all employees are expected to be promoted with indifference to gender. Altruistically, the distribution of power is not the same between men and women as most institutional governance structures are largely male dominated. They are cases when gender issues are brought to bear on certain advancement (Johnson, 2005). This explains why there are only few female rectors or vice-chancellors all over the globe. The situation is even worse in developing countries, particularly in countries with fragile democracies and unstable government as argued by Udegbe (2005). In Nigeria, there are twenty seven (27) Federal Universities, thirty (30) State Universities and about thirty three (33) Private Universities, yet, there are less than ten female vice-chancellors. There had been but two female vice-chancellors in the past in Federal and State Universities. Even in the Senate, Faculty, and Departmental level, the proportion of men to women is not the same.

The former research on gender and career advancement has concentrated on relatively low share of female directors in the state sectors compared to men (Sudbury, 2002; Hatcher, 2003; Kray and Thompson, 2005). There has been little academic study on gender stereotypes and women's advancement in academia in developing nations, particularly in Nigeria. This paper intends to bridge the gap. The significance of this paper is premised on the fact that while it is true that women have embraced academic opportunities and numbers of women obtaining PhD's in all fields have increased substantially and that there are no discriminatory written rules in terms of employment and promotion, yet, gender gap remains where it matters most. Today's situation in Nigeria universities is far from an equal participation of men and women in leadership position. Against the backdrop of this information, the objectives of this paper are twofold:

1. To examine differences in perception among gender on organizational operations that may hamper women in academics
2. To investigate the possible social factors that may hamper women in academics in advancing to leadership situations

Brief Literature Review and Theoretical Orientation

Several research works had been conducted on gender and career advancement in the past. For instance, in a research conducted by Epstein (1995) among managers in Norway discovered that women who wish to follow a career path encounter a glass ceiling. Glass ceiling, according to Epstein (1995), is located above the lowest middle-level management positions and prevents women from attaining higher management positions. The author found out that barriers that make up the ceiling may be associated with the individual employer's practice, or a more structural character. Further, these barriers' may incorporate everything from direct, intentional discrimination, to practices which might also unintentionally block women's way to the top. Cases of such mechanisms are the gendering of occupations and positions, stereotyping, homo social reproduction and marginalisation.

Gender stereotyping as noted by Reskin and Padavic (1994) will especially be a problem in large bureaucratic organizations such as can be found in the government sector. Hence, it will be more difficult for the individual woman to demonstrate her potential than in small network organizations. Hojgaard (2002) looked at gender stereotypes in relation to manual occupations. The author found out that white-collar occupations are often gendered in this way. That management is one such high status job with a masculine subtext and that management has been constructed as a work task that demand characteristics conventionally ascribed to men. The result is that a person can be attributed to an identity based on prejudices rather than their actions. If management has a masculine subtext this will represent a problem for women who aspire to such positions. Likewise, Kray and Thompson (2005) writing on gender stereotype and negotiation performance explained that current research points to the direction that discrepancies exist between men and women when comparing the relation between studies, qualification and positions held within the sphere of science, research and technology. An important factor constraining the equitable contribution and participation of men and women in the academic field and research, especially in terms of advancement is connected to the stereotypes embedded in the prevailing system of assessment.

In European countries, Jochimsen (2008) noted that the factors that led to the under-representation of women in science and research decision making are manifold. These according to the scholar include lack of gender awareness and persistent gender stereotypes, predominantly male decision-making bodies and insufficient network support with respect to women's career advancement. Also, the lack of transparency in recruitment procedures, gate keeping and the operation of "old boys' network's", to which women often do not have access. The author concluded that the gender pay gap is a serious issue in all the European Union countries and concerns all fields of the employment market, including education, research, universities and industrial research.

Onsongo (2002) studied women's career advancement in six (6) Kenya Public Universities. The results revealed that only 4.4% total number of positions in governing council members are occupied by women, while in the study of four (4) Kenya Private Management position, only 28 women compared to 71 men occupied managerial positions. The statistics reveal that women do not occupy positions that enable them to influence the policies and direction of the Universities. The few women who do become academics and administrators face a number of challenges which include discriminatory appointment for further training, resistance from men, hostile work environment, sexual harassment and sex role.

Zinovyeva and Bagues (2010) conducted research in Spanish Universities, results reveal that the gender composition of committees is an important determinant of promotion, but the effect depends on the position at stake. Female evaluators were relatively less favoured. This pattern is applied in all academic disciplines except in Mathematics and Natural Sciences. Furthermore, the authors stated that it seems that female evaluators discriminate against female candidates at the lower levels of the career ladder (associate professors) but not at the top (full professors), thus gender quotas might lower the productivity of women who have managed to overcome the glass ceiling.

Sjoberg (2010) recent research also highlighted different aspects of the ways gender stereotype is manifested and how it influences woman lives, such as during the 21st century; the percentage of women participating in higher education have increased. Despite the capacity that women have gained to follow a career, the author argues that it seems that societal

institutions that allow women to combine motherhood with work in the labour market have not developed analogously. Another finding in his study is that there is also ambivalence regarding whether family life suffers if mothers work and whether preschool children suffers if mothers advance to a top position in career. This ambivalence opens up a new research frontier on family life and women in elitist positions.

Feminist Theory

This paper anchor on Feminist theory. There are several strands of feminist thoughts, but all can be subsumed into three. These are liberal Feminism, radical feminism, and Marxist or socialist feminism. The first was liberal or mainstream feminism, focused its energy on concrete and pragmatic change at an institutional and governmental level. It aims for gradual change in the political, economic, and social systems of western society. Liberal feminism claims that gender differences are not based on biology and therefore women and men are not all that different: Their common humanity supersedes their procreative differences. If women and men are not so different, then they should not be treated differently under the law. Women should have the same legal rights as men and the same educational and work opportunities. Persistent gender inequality is built into the socialization process because of supposedly masculine characteristics, such as assertiveness, which are more highly valued than supposedly feminine characteristics, such as emotional supports (Helwett, 1986).

In contrast to the pragmatic approach taken by liberal feminism, radical feminism aimed to reshape society and restructure its institutions, which they saw as inherently patriarchal. Radical feminism blames the exploitation of women on men. To Radical feminists, it is primarily men who had benefitted from the subordination of women in society. Women are seen to be exploited because they undertake free labour for men by carrying out childcare and housework and because they are denied access to positions of power (Haralambos and Holborn, 2006). Providing the core theory for modern feminism, radicals argued that women's subservient role in society was too closely woven into the social fabric to be unraveled without a revolutionary revamping of society itself. They strove to supplant hierarchical and traditional power relationships they saw as reflecting a male

bias, and they sought to develop non-hierarchical and anti-authoritarian approaches to politics and organization. Because men are seen as the enemies of women's liberation, many radical feminist reject any assistance from male sex in their struggle to achieve the rights they seek. Radical feminists wish to see patriarchy replaced by matriarchy (male rule replaced by female rule). Radical feminism was first to introduce the following as feminist issues: reproductive and contraceptive rights, abortion, reproductive technologies, sexuality expression and experience, fight against sexual and physical violence against women, rape, sexual harassment, incest, pornography, and domestic violence.

Socialist feminism appears to adopt some of the same tenets of Marxism, but instead of focusing on economic determinism as the primary source of oppression, the socialist feminist sees the oppression as having psychological and social roots. They share a genuine concern for women that transcends politics. Their focus is on people, not profits. To the socialist feminist, the prostitute is a victim of the corruption of a society, which accompanies class distinctions. The oppression of class in a materialistic society degrades people by categorizing them in a particular class and objectifying them so that they are merely parts of a mechanism that can be replaced by other parts of the same description. In both the socialist feminist and Marxist feminist perspectives prostitution is discouraged, but neither school of thought seeks a legal remedy for its elimination. They believe that the cause of prostitution is in the structuring of society, and that is where the solution will reside.

Nexus between variables of Feminist Theory and Women Career Advancement

From the position of liberal feminists, they are of the view that individuals (male or female) should be allowed to develop themselves in the respective fields and should be allowed to attain any height in the profession as much as they are eligible and meet the established standard. They are given room to free expression of rights regardless of sex. They therefore support equal right and are antagonistic to stereotype, prejudice and discrimination. Consequently, women should be allowed to progress and advance in their fields as men. Contrarily, the radical feminist took on an aggressive and

violent perspective of fighting for the rights of women in the society as men have been culturally endorsed to occupy and dominate in the society. Therefore, radical feminism aims to challenge and overthrow patriarchy by opposing standard gender roles and oppression of women and calls for a radical re-ordering of society. In relation to this discourse, the level of gender stereotype has not gotten to this level, but if gender stereotype is not well checked, it will get to a time when women would be devising ways to be free from men's oppression and will want to overthrow men in the society.

From the socialist feminist perspective, they do not only see men's cultural factors as the basic source of women's oppression and men's dominant but also economic factors. Socialist feminism believes that material dependence of women on men is the major cause of gender stereotype. They believe that gender stereotype in advancement will increase as long as there is unequal access to wealth between the two gender. Their own perception is that if men have access to the economic resources, means of production among the hosts of others, they will be wealthier than women as such women will remain and always occupy the subject position, so they cannot attain the same height no matter their degree of training, profession, qualification. Due to unequal access to wealthy women will not be placed in the same position or rank with men because of the belief that a certain position is meant for men and women cannot be allowed to attain those positions which is against the opinion of the liberal feminism.

Materials and Methods

Sampling Procedure

The study population of this research is limited to academic staff of Lagos State University. Lagos State University was chosen for this study because of convenience .This university is located in Ojo Local Government of Lagos State, South- Western Nigeria. The university was established in 1984 to cater for educational yearnings and advancement of Lagos state indigenes and its immediate environs. The university comprises of eight (8) Faculties. These are the Faculty of Arts, Faculty of Law, Faculty of Sciences, Faculty

of Social Sciences, Faculty of Management- Sciences and Faculty of Transport, Faculty of Education, and Faculty of Engineering. Subsequently, a random sampling technique was employed to pick 50% of the faculties (that is 4 faculties were picked) because of convenience, since it is not possible to study all academic staff in the eight faculties. Faculty of Social Sciences, Faculty of Management Sciences, Faculty of Education, and Faculty of Arts were picked through simple random techniques. Two (2) departments from each faculty were picked through the use of simple random sampling, which gave a total of eight (8) departments. List of academic staff were obtained from each department. Names were written out, and through a lottery method, ten names were picked out from each department. The lottery method ensures that every member stands a chance of being selected. In all, one hundred and sixty respondent was chosen for administration of structured and opened questionnaire.

Data Collection

Data for this study were derived from mainly primary sources. Quantitative and qualitative methods of data collection were employed. The essence of combining the two methods of data collection was that the weakness of one method would have been covered by the other. Moreso, the qualitative method allows us to gain valuable insights through the subjective narratives of the respondents, that is, it gave us understanding of participant perspectives. This also allows us to present data that is rich in normative and expression.

The quantitative method of data collection consisted of well structured questionnaires that were distributed to one hundred and sixty respondent was (160) chosen for this study. The questionnaire which was designed by the researcher was pre-tested among some academics in another public university to test the reliability and its validity. Minor corrections were made to the questionnaire before final distribution to the respondents. The qualitative method consisted only of indepth interviewing(IDI) . Ten (10) Female academics were purposively chosen in all the departments in the study area

The respondents in the research were women and men in academics who engage in lecturing, research, and counselling of students. (These are core-

designated activities of academics as compared to non-teaching staff that engage only in administrative activities)

Analysis of Data

The primary data was collected through questionnaires and indepth interviewing for this study. Quantitative information was analysed using SPSS version 14 software. Frequency distribution and percentages were used to plot the tables and were used for description. Chi-Square X² was used to test the hypothesis on gender stereotype and women's career advancement in the university. Qualitative data collected through in-depth interview were tape recorded, sorted according to themes and analysed through content analysis and ethnographic summaries

Results and Discussions of Findings

Table 1

Socio – Demographic Characteristics of the Respondents

Socio-Demographic Characteristics	Frequency	Percentage Frequency
SEX		
Male	146	91.2
Female	14	8.8
Total	160	100
Age		
21-30	16	10.0
31-40	54	33.8
41-50	74	46.5
51-60	14	8.8
61 and above	2	1.3
Total	160	100
MARITAL STATUS		
Single	36	22.5
Married	122	76.3
Divorced	2	1.2
Total	160	100
FACULTY		
Art	32	20.0
Law	14	8.8
Social Sciences	50	21.3
Management Sciences	22	13.8
No response	6	3.8
Total	160	100
Employment Status		
Professor	6	3.8
Associate Professor	4	2.5
Senior Lecturer	10	6.3
Lecturer 1	24	15.0
Lecturer 11	36	22.5
Assistant Lecturer	52	32.5
Graduate Assistant	16	10.0
No response	12	7.5
Total	160	100
Years of Working at the University		
1-5 yrs	52	32.5
6-10yrs	64	40.0
11-15yrs	24	15.0
16-20yrs	10	6.8
21yrs and above	8	5.0
No response	2	1.21
Total	160	100

In the table 1 above, there are 146 male respondents (91.2%) and 14 females (8.8%), which represent 91.2% of the total population sample size. This result shows that there are more male respondents in the sample size and it translates logically that there are more male lecturers in the study area than female lecturers. The ages of the respondents show that 16 of them are between the ages of 21-30years (10.0%), 54 of them are between 31-40years old (33.8%), 74 of them are between 41-50% (46.5%) and 14 respondents are between 51-60 years (8.8%), while the remaining 2 respondents constitute only 1.3% of the total population. The age compositions of the respondents are well spread and most of the respondents are in a position to be well knowledgeable enough on the promotion criteria in the university. The respondents marital status shows that 36 (22.5%) of the respondents are single, 122 (76.8%) are married while only 2 of the respondents are divorced.

In the table 1 above, in terms of employment status, 10 (6.3%) of the respondents were in professorial cadre, 10 of the respondents were senior lecturers in their various faculties. Within the university regulations, these two categories are in the senior management cadres. Others are regarded as junior staff members of the university. These categories Lecturer 1 (24 - 15.0%), Lecturer 11 (36- 22.5%) Assistant Lecturer (52- 32.5%) and Graduate –Assistant (16-10%). The remaining 12 of the respondents did not indicate their employment status. Lastly, in terms of working experiences in the university, 52 respondents (32.5%) had 1-5years working experiences in the university and 64 respondents (40.0%) had 6-10years experience. 24 (15.0%) of the respondents had 11- 15 years experience, 10 respondents (6.8%) had 6- 20years experience, while 8 respondents (5.0%) had 21 years experience. The respondents in the sample size have ample opportunities to give adequate information on the university procedures for promotion based on the numbers of years they have been working in the university.

Table 2

Perception of Organizational Procedures towards Career Advancement

S/N	VARIABLES	SA	A	IND	D	SD
1	Opportunities to develop career are provided equally to male and female	86 53.8%	50 31.3%	10 6.3%	10 6.3%	04 2.5
2	There are few women holding management positions in the study area.	32 20%	62 38.8%	24 15.1%	26 16.3%	16 10%
3	How sufficient are the opportunities for career advancement for women in academia	102 70%	22 13.8%	12 7.5%	02 1.3%	12 7.5%
4	Benefits allocated to staffs are equal to both male and female.	108 67.5%	30 18.8%	16 10%	02 1.3%	04 2.5%
5	Women play equal roles as men in ensuring the academic excellence of the institution	70 43.8%	72 45.0%	16 10%	- -	02 1.3%
6	Promotional regulations and procedures are gender sensitive	26 16.3%	16 10.0%	40 25%	30 18.8%	48 30%
7	There is discrimination in terms of female appointment	26 16.3%	12 7.5%	38 23.8%	26 16.3%	58 36.3%
8	Women are afforded equal career development opportunities in the academic institutions	56 35%	52 32.5%	38 23.5%	06 3.8%	08 5%

There are institutional procedures that guide the advancement of academics in the university. These procedures are applied whenever individuals seek for promotion to a particular level to another in terms of advancement. Using Likert scale, the respondents were asked to indicate the variable they strongly agree to the variable to strongly disagree to. In terms of opportunities to develop in the university, 86 (53.8%) strongly agrees and 50 respondents (31.3%) agrees that opportunities are provided equally for both male and female academics to advance their career in the university. Equally, apart from the university providing opportunities, 102 (70%) respondents strongly agree and 22 (13.3%) also agrees that there are sufficient opportunities for both male and female academics. Ironically, while majority of the respondents indicates that there are sufficient opportunities for both male and female to advance academically, 32

respondents(20%) strongly agree and 62(38.8%) agrees that there are few women holding leadership / management positions. What then is responsible for this? In an In depth informant interviewing, a woman respondent explains the position in this way.

There are few women in the academics. Among the few that are in the university, only a minute number of them have what it takes to occupy positions of authority. In addition, these are only one or two that occupy positions of authority, like the Head of a Department and Dean of a Faculty. So I will not subscribe to the idea that women academics are discriminated against (Female/ IDI/ 60years/ March, 2014)

Despite few women academics in leadership positions, 70 respondents (43.8%) strongly agree and 72 respondents (45.0%) agree that women in academia play equal roles as men in ensuring the academic excellence of the institution. This information is a positive commendation on the part of women in academics. In addition, 26 (16.3%) strongly agree and 16 (10.0%) agree that promotional regulations and procedures are gender sensitive. This is contrast to the majority of the respondents' opinion. 40 respondents (25%) disagree and 48 (30%) disagree that promotional regulations and procedure are gender sensitive. This translates that institutional promotional procedures do not recognize gender. Lastly, in terms of appointment of female academics to leadership positions, 58 respondents (36.3%) strongly disagree, 26 respondents (16.3%) disagree that women are discriminated against in appointing them to leadership positions. 38 (23.8%) could not precisely give their opinion. 26 respondents (16.5%) and 12 (7.5%) strongly agree and agree that women academics are discriminated against in appointment to leadership positions.

Table 3

Possible factors that hinder women's academic advancement

Variables	Frequency	Percentage
Intentional discrimination from male colleagues	08	5%
Inadequate Qualification for Advancement	15	9.37%
Time required for Academics Advancement	20	12.5%
Responsibilities of family role/ domestics Chores	18	11.5%
Overburden with teaching activities	10	6.25%
Inadequate information on criteria for advancement	18	11.5%
Absence of zeal for advancement from female academics	21	13.12%
Inability to meet criteria for promotion	16	10%
Lack of role model for adequate mentoring	13	8.12%
Inadequate social networking for female academics	11	6.87%
Negative stereotypes about female academics	10	6.25%
Total	160	100%

Table 3 shows diverse reasons given by respondents as factors that hinder women in academic advancement. All these reasons are worth examining. 15 respondents (9.3%) believe that women in academics could not advance in their careers because they do not have adequate qualifications for advancement. One of the stepping stones to career advancement in academia is the possession of Doctor of Philosophy degree (PhD). Possession of the PhD degree is seen as the major prerequisite for academic advancement irrespective of gender. However, possession of this laudable degree is seen as Herculean task for some women academics. A woman in-depth interviewing sheds more light on why she was yet to possess her PhD degree. A woman respondent explains:

She describes her experience of studying for a PhD locally: she reiterated that doing a PhD degree is very challenging, especially for women who have multiple roles to play. You become a student, you continue to be a staff member in your department, you are a mother, and you are a wife and all the other social commitments in

life. Therefore, it actually took a bit of time, six years to complete my PhD and for that whole period, I was actually stagnated at the same level. In addition, the unfortunate part about it was that although you were expected to move up the ladder there was no financial support. You were expected to look for your own sponsorship to do those further studies and many times women are especially disadvantaged in terms of the kind of scholarship you can take (IDI/ 45yrs/ May, 2014)

Women academics inability to possess adequate qualifications for advancement is directly related to the time required for academic advancement. 20 respondents (12.5%) believe that women do not have adequate time required for academic advancement. In any academic institution, there are three important activities that are required in the job. These include teaching, research, counselling, and any other jobs that may be given out by the head of the department. This paper argues that while teaching is one of the important tasks in the university, teaching on its own does not lead to promotion or appointment to leadership positions. Only 10 of the respondents (6.25%) believe that women are overburden with teaching activities. Overburden with teaching activities increases the stress on women. This finding confirms the work done by Onosoge (2005) that woman in academia manifest higher level of stress than their male colleagues manifest and has a tendency to be overloaded between teaching activities that, although important, are less valued than research.

Apart from teaching, research activities in which results should be disseminated at conferences and consequently published in recognized journals is a major step to promotion and advancement. Majority of women in academics do not engage in research activities because of some peculiar reasons. A woman respondent in in-depth interviewing explains this:

Research is time consuming, as the scientific field requires a lot of time that women are not willing to give. Research is seen as a vocation that demands attachment and dedication, which may contradict the loyalty to the children. The traditional role of the woman as a mother and wife in many cases usually halt women's career advancement. A woman was more likely to dedicate herself

to her family than focus on advancing her career through research .Research is seen the negation of femininity and motherhood (IDI/ 42yrs/April, 2014)

Apart from research activities which is required for advancement. 18 respondents (11.5%) believe that women in academic do not have enough information on criteria for advancement. Inability to possess adequate information on career advancement may probably be because of lack of a role model in the university. This information was further expatiated on by a woman respondent in in-depth interviewing

Absence of female role models: there is a perceptible absence of successful female professors who is willing to act as role models for the upcoming ones. There is no encouragement on the part of those professors. I believe that female professors want the upcoming female lecturers to find their way in the dark. This brings a sort of self-limitation on acquiring adequate information and politics involved in academics (IDI/55yrs/ March, 2014).

Finally, another important factor that hinders women in their career advancement is their level of social networking among the colleagues. Majority of women in academics do not network for fear of being labelled an aberrant. A respondent sheds more light on this.

Most women believe that to succeed in family life outweigh advantages one may get as a career woman. Most female lecturers devote the early part of their career to child bearing and rearing, domestic chores and other engagement. By the time they are ready for serious academic work, the majority of male contemporary must have risen and occupy positions of authority. (IDI/ 43years, April, 2014).

Domestic chores and caring for the children and husband at home, the timing for networking might not be favourable for women that want to achieve success in academics. Success for women in developing countries is measured by the ability of the woman to keep her matrimonial home, while other success achieved by women is regarded as secondary.

Test of Hypothesis – in this section, the only hypothesis proposed in the study was a test with a chi - square test of analysis that there is gender stereotype among academic staff that hampers advancement of women in academics.

Table 4

Showing cross tabulation of gender stereotype among academic staff that hampers advancement of women academics.

Do you think gender stereotype exist among
the academic staff that hampers
advancement especially among women?

Sex	Yes	No	Total
Male	34	106	140
Female	4	6	10
Total	38	112	150

X2 Cal = 1.218 at P> 0.05 at df 1

Interpretation of Findings

The table shows that the chi square test is not significant because the significance level from the table above is greater than 0.05, and also the chi-square value (x^2) of 1.218 is greater than the chi-square (x^2) criterion value of 0.270. However the H_0 (null hypothesis) is accepted. Hence, there is no statistically significant relationship between gender stereotypes and career advancement of women academics.

Study Limitations

The result of this work is limited only to the study area. It might be possible that other conditions exist in all universities. The small number of respondents is another limitation of the present study. It would be important to conduct the study in federal and private universities in the present geopolitical zone and other geopolitical zone in Nigeria.

Conclusions

This study shows that there is no significant relationship between gender stereotype and women's career advancement in academia in the study area. Though, some women today have led a successful academic career, the number is few when compared with the female population in academic. Many women in academia experience numerous difficulties in reaching top positions. This paper argues that the historical male dominance in academic environment has created a working environment that is not friendly to women, this is not only connected to the long working hours and dedication, research activities demand, also to lack of role models on the part of those (women) who had successfully reached the top. This is another important factor that needs to be examined by women. Women in academia need to find suitable role models that will be a source of inspiration to them, and from whom they can tap knowledge about information on criteria for career advancement. Social networking with all colleagues is also a major source that one source strategic information from for career advancement in academics. The findings support the work of McCorduck (2005) that cultural and structural factors as the main underlying reasons explaining the situation of women in academia.

Recommendations

In offering recommendations for solutions to the problems to the hindrance to female's academic advancement. The following recommendation is made:

1. While it is true that institutional procedures for advancement might not change in favour of women, women should deliberately and systematically create time to attend conferences, scientific research, and publication of research findings in reputable journals. For these are major requirements for advancement and appointments to leadership positions. With 30% affirmative agenda which makes it possible for female to participate more in what most people believe or call "male things". Women in academic should be determined to adhere to institutional regulations in order to possess adequate qualifications for leadership positions.

2. There should be a well strategized orientation that will make female lecturers knowledgeable about promotion criteria and power politics in

academia. This could be possible by women themselves identifying with a woman professor who had been able to combine work and family life together successfully

3. Women in academics should be involved in extensive networking at the departmental level, faculty and university level. Women should try to develop their own talents, pursue their own interests and be determined to advance.

References

- Akande, J. (1999). *Miscellany at Law and Gender Relations*. MIJ Professional Publishers Limited, Lagos
- Camussi E., Leccardi C. (2005). Stereotypes of Working Women: The Power of expectations, Social Sciences Information, (44)1, 113-140.
- Eagly, A.H. (1987). Sex Difference in Social Behaviour: A social –role Interpretation. Hills dale, NJ.Eribaum
- Epstein, C.F. (1995) Glass Ceilings and Open Doors, Fordham Law Review, 64(2), 291-449.
- European Commission (2008). Mapping the Maze: Getting more Women to the Top in Research, Publication Office of the European Union.
- Hojgaard, L. (2006). Tracing Differentiation in Gendered Leadership. An Analysis of Differences in Gender Composition in Top Management Business, Politics and the Social Sciences. *Gender, Work and Organization*, 1, 15-39
- Haralambos, M., Holborn (2006). *Sociology: Themes and Perspectives*. London: Harper Collins.
- Hatcher, C. (2003). Refashioning a Passionate Manager: Gender at work, Gender, Work and Organization, 1(4), 391-412.
- Helwett, S. A. (1986). *A Lesser Life: The Myth of Women's Liberation in America*. New York. Morrow.
- Ikwuegbe, S. (2006). The Gender Issues: A Review of Enrollment in Colleges in Southern States of Nigeria. *Journal of Vocational and Adult Education*, 3(1), 23-33.
- Jochimsen, M.A (2008). Excellence made in EU and Sweden - gender bias in evaluation of researchers. Being a paper at a Hearing of the

- Deutsche Bundestag (German Parliament) as part of an expert panel discussing women in academic and research occupations. Available at www.epws.org. retrieved December, 2012
- Johnson, P. (2005). Women and Power; Towards a theory of effectiveness. *Journal of Social Issue*, 60(3), 99-110
- Kray, L., Thompson L. (2005). Gender Stereotypes and negotiation performance: an examination of theory and Research, *Research in Organizational Behaviour*, 26, 103-182.
- McCorduck, R. (2005). Where are the women in Information Technology? Report of Literature Search and Interviews, National Center for Women and Information Technology, University of Colorado, Boulder. Available Online: <http://www.anitaborg.org/files/abi- where is the women.pdf>.
- Onsongo, J. (2005). Gender Inequalities in Universities in Kenya. Crighton, C and Yieke, F (Eds) Gender Inequalities in Kenya. UNESCO 2006
- Reskin, B., Padavic, I. (1994). Women and Men at Work, London: Pine Forge Press.
- Sabattini, L. (2006). National Center for Women & Information Technology Revolutionizing the Face of Technology. Available at www.catalyst.org. Retrieved 3rd February, 2013
- Schein, V.E. (2001). A global look at the psychological barrier to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675-688
- Sjoberg O. (2010). Ambivalent Attitudes, Contradictory Institutions Ambivalence in Gender – Role Attitudes in Comparative Perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(1-2), 33-57.
- Sudbury, J. (2002). Calling Black Bodies: Black Women in the Global Prison Industrial Complex, *Feminist Review*, 70(1), 57-74.
- Udegbe, I.B. (2005). From Campus to Rural settings: Nigerians' Sexist attitudes towards women at the onset of the fourth Republic. Agbaje, A.B, Diamond L and Onwudiwe, E. (Eds) Nigerian Struggle for democracy and Good governance – A festschrift for Oyeleye Oyediran
- Zinovyeva N., Bagues M. (2010). Does Gender matter for academic promotion? Evidence from a randomized natural experiment, FEDEA, available at: <http://www-dedea.as/pub/papers/2010/dt1010-15.pdf>. Accessed in September, 2012

Olabisi Sherifat Yusuff is Professor in the Department of Sociology at Lagos State University (Nigeria).

Contact Address: Direct correspondence to Olabisi Sherifat Yusuff at Lagos State University, Pmb001- Lasu Post Office, Lagos, Nigeria. E-mail: soyusuf@yahoo.co.uk

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Education, Conflict and Development

Diana Valero¹

1) University of Zaragoza. Spain

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014–February 2015

To cite this article: Valero, D. (2014). Education, Conflict and Development [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 292-293. doi: 10.4471/rise.2014.18

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.18>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Reviews (I)

Paulson, J. (ed.) (2011) Education, Conflict and Development, Oxford, Symposium

Education, Conflict and Development, editado por Julia Paulson, contribuye a la comprensión del fenómeno educativo en contextos de diversidad mediante la investigación científica, llenando un relevante vacío existente en la literatura sobre el tema. Este trabajo se centra en analizar la lucha por la educación en distintos lugares que sufren períodos de inestabilidad, priorizándola por encima de otros derechos, y en cómo una educación de calidad puede ser la base para la reconstrucción posconflicto, la reconciliación y la paz.

El libro está dividido en tres secciones. La primera parte se basa en el análisis conceptual y teórico para reflexionar sobre la educación formal, no formal e informal en contextos de conflicto (no sólo violentos, sino también ambientales, económicos y globales). En ella los autores y autoras abogan por una mayor armonía entre estas tres formas educativas para favorecer la igualdad y la justicia.

En la segunda parte del libro, los autores y autoras se centran en diversos estudios de caso, tanto positivos como negativos, en los cuales se ejemplifica de manera empírica el papel de la educación ante situaciones de conflicto. Se revisa, por ejemplo, el caso del sur de Sudán analizando las fuentes de aprendizaje de los derechos humanos y la democracia. Se destaca el relevante papel de agentes de educación formal, no formal e informal, como las organizaciones políticas, los medios de comunicación y las iglesias, entre otros, en la consecución de una mayor comprensión de los derechos humanos y la democracia por parte de la comunidad local. Un segundo estudio de caso es Sierra Leona, donde las reformas educativas no han logrado que este derecho se convierta en motor de cambio social. Por último, en esta segunda parte del libro se destaca la práctica de éxito de China, Japón y Corea del Sur, donde la creación de libros de texto transnacionales

por parte de varios académicos están contribuyendo a un mejor entendimiento por parte de los escolares de una serie de conflictos traumáticos ocurridos en sus naciones desde el siglo XVI hasta el XX.

La tercera parte del libro analiza tres aspectos cruciales de un conflicto y el papel de la educación en él mediante el estudio de caso del norte de Uganda. En primer lugar se estudia cómo la violencia sexual se constituye como una barrera “extra” a la escolarización de las niñas, siendo ésta ya problemática en sí misma. Otro obstáculo analizado en este caso es la baja motivación de los docentes y la falta de ambiciones académicas del alumnado. Por último se incide en la sobrecarga de las aulas, con más de 90 personas, y el uso del castigo corporal como método de disciplina. Para todas estas problemáticas se evidencia cómo la coordinación entre los distintos agentes educativos y los contextos locales, la formación del profesorado y la promoción de una cultura de la paz se vuelven fundamentales para la superación de los conflictos y la promoción del desarrollo.

Diana Valero, Universidad de Zaragoza
dvalero@unizar.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

PISA, Power and Policy: The Emergence af Global Educational Governance

Tatiana Iñiguez¹

1) University of Zaragoza. Spain

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014–February 2015

To cite this article: Iñiguez, T. (2014). PISA, Power and Policy: The Emergence af Global Educational Governance [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 294-295. doi: [10.4471/rise.2014.19](https://doi.org/10.4471/rise.2014.19)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.19>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Reviews (II)

Meyer, H.D., Benavot, A. (ed.) (2013) PISA, Power and Policy: The Emergence af Global Educational Governance, Oxford, Symposium

La publicación PISA, Power, and Police the Emergence of Global Educational Governance es un compendio de artículos resultado de una conferencia titulada Who succeeds at PISA and why? The role of PISA in global educational benchmarking que tuvo lugar en la Universidad de Albany (SUNY) en diciembre de 2011. El trabajo se centra en analizar de manera crítica el papel del Informe PISA, patrocinado, organizado y administrado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la política educativa internacional.

En este trabajo se evidencia la relevancia creciente que ha ido adquiriendo este instrumento en los últimos años para evaluar la calidad de la educación en los distintos países de manera estandarizada, pese a la gran diversidad existente entre ellos. En este sentido se cuestiona esta, en opinión de los autores, excesiva preminencia de PISA a la hora de condicionar la gestión educativa mundial, siendo un instrumento insensible a la antedicha diversidad. El libro parte de la cuestión de si el dominio de PISA en el discurso educativo mundial puede llegar a engendrar un proceso de fomento y normalización de escuelas que favorecen la eficiencia económica por encima de su función de preparar a los y las estudiantes para ser ciudadanos con pensamiento crítico e independiente.

En este trabajo se demuestra que el Informe PISA ha sido capaz de influir en las políticas educativas a nivel nacional e internacional desde su creación en 2000, por ejemplo en el hecho de que numerosos países justifican o dan forma a sus reformas nacionales de educación de acuerdo con los resultados el mismo. Esa influencia, según los autores, puede resultar negativa debido a que su análisis se basa en supuesto y creencias asumidas sin ningún tipo de escrutinio crítico por parte de las instituciones e, incluso, de la literatura científica. Por ejemplo se cuestiona la clasificación mediante un ranking de

la calidad educativa de los distintos países, así como la validez y fiabilidad de los criterios utilizados para ello. Prueba significativa de ello es el estudio de caso de Finlandia, país que claramente se desvía de los criterios educativos de la OCDE en lo que respecta a PISA, y sin embargo ha demostrado el éxito de su política educativa.

La principal denuncia de los autores se fundamenta en que los criterios sobre los que se asienta la evaluación del Informe PISA reciben una fuerte influencia de factores socioeconómicos y culturales, y luego éstos no se tienen en cuenta por parte de las instituciones a la hora de valorar la posición de cada país en el ranking, quedando estos factores ocultos para la sociedad en general. En este sentido se cuestionan las motivaciones de organismos relacionados con esta evaluación (la OCDE, el Banco Mundial, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), o la UNESCO) a la hora de alentar a la participación en las evaluaciones internacionales de los países en vías desarrollo y los resultados de esta participación.

En definitiva, la publicación ofrece una mirada crítica hasta ahora poco explorada sobre el uso e interpretación del Informe PISA por parte de las instituciones nacionales e internacionales, abogando por una utilización más sensata de sus resultados y sus limitaciones, siendo necesario otorgarles una visión con una mayor sensibilidad cultural.

Tatiana Iñiguez, Universidad de Zaragoza
tatianai@unizar.es