

LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO

ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las coordenadas espaciotemporales de la sociedad actual en la que nos encontramos sumergidos y denominada “*sociedad líquida*” (Bauman, 2013), ha provocado que los perímetros de estas coordenadas sean cada vez más borrosas y translúcidas. En este capítulo, presentamos una serie de contenidos que intentan demostrar cómo estas coordenadas están modificándose de forma rápida, en función de los acontecimientos sociales y del desarrollo de las tecnologías y otros aspectos.

Lógicamente todo avance tecnológico y social, repercute de forma positiva en los ciudadanos, pero en ocasiones esos avances, producen efectos contrarios y secundarios. Las tecnologías nos facilitan la comunicación y el trabajo, trasladándonos a una sociedad denominada “*sociedad de aceleración*” (Hartmurt, 2016). Nos comunicamos por email en el trabajo, por chat, redes sociales entre las empresas, intranet, sabemos qué gasolinera es la más cerca a nuestra ubicación cuando conducimos y cuál de ellas tiene el precio más económico o a qué hora llegará el bus o metro. Información que nos facilita la vida, pero que hay que gestionar y responder al momento. Estamos disponibles las 24 horas del día, es el nuevo concepto de tiempo, el “*tiempo en red o time-space distanation*” (Virilio, 2007) y dando lugar a lo que hemos mencionado anteriormente, las “*sociedades de aceleración*” (Hartmurt, 2016).

Por ejemplo, los alumnos que utilizan los dispositivos móviles en clase para divertirse en vez de concebirlo como una herramienta de empoderamiento educativo o la asociación entre los estudios científicos como

las ingenierías al género masculino, como ocurre en los grados de informática o de arquitectura. Recordemos a Ada Lovelace considerada una de las primeras programadoras, a Murray Hopper en los años 30 consiguió a través del programa “*COBOL Common Business-Oriented Language*” los ordenadores pudieran hablar... Debido a estos prejuicios enmascarados, han nacido movimientos feministas como la ecofeminismo, tecnofeminismo y ciberfeminismo que tratan de eliminar esa mirada androcentrista.

Lógicamente todos estos acontecimientos han repercutido en la educación, provocando la brecha digital para el alumnado que no posee los recursos que le posibilitan acceder de forma tan rápida a estos avances tecnológicos, y provocando más aún, la desigualdad de género como nos indica El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia¹⁷¹ (UNICEF 2016 y 2017) y otros organismos como la Organización de las Naciones Unidas¹⁷² (ONU, 2015). En función de esta problemática, exponemos los Objetivos para el Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU (2015).

Este capítulo está dedicado al encuadre institucional de nuestra propuesta docente. Para este fin, realizamos un recorrido sobre varios conceptos que hemos considerado importantes para comprender la influencia de la sociedad en la educación. Nos referimos a conceptos que son necesarios delimitar previamente para comprender la evolución en la educación actual. Conceptos como postmodernidad, sociedad líquida, infraestructuras y conectividad, sociedad en red y cambio social, injusticia epidémica, migraciones y educación, metas ambientales y desarrollo global y desigualdad en educación. En definitiva, son conceptos derivados de la sociedad que están influenciando en la noción actual de la educación e incluso algunos autores proponen, la necesidad de “*repensar y reimaginar*” la educación. Los cambios que experimenta la sociedad debido al desarrollo de la conectividad a través de las tecnologías u otros fenómenos como el aumento de la pobreza, de la injusticia

¹⁷¹ De aquí en adelante utilizaremos el término UNICEF para referirnos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

¹⁷² De aquí en adelante utilizaremos el término UNESCO para referirnos Organización de las Naciones Unidas.

epistémica... influyen en el actual concepto de educación y los docentes no podemos obviarlos.

1.1. POSMODERNIDAD, EDUCACIÓN LÍQUIDA Y APRENDIZAJE PERMANENTE

Es complicado establecer una definición válida y unánime de postmodernidad y que sea aceptada por la comunidad científica. A pesar de este inconveniente, se puede especificar que la postmodernidad está caracterizada por una nueva forma de pensar que repercute en las maneras que vivimos la economía, la familia, las instituciones tradicionales, la política, la educación... (Bauman, 2008, 2013 y 2016; Bustamante-Zamudio, 2013; Delgado-Ponce, 2015; Laudo 2014 y Ruiz de Santiago, 2014). En nuestro caso, nos vamos a centrar en la educación comprendida desde esta perspectiva, basándonos en Bauman (2008) que denomina a la postmodernidad "*Modernidad Líquida*". Este autor sostiene que las formas sociales de la modernidad como las instituciones tradicionales en las que se apoya y que le sirven para protegerlas, tales como la familia o religión, los hábitos tradicionales y normas de comportamiento, se tambalean y desmoronan, dando lugar a la "*Modernidad Líquida*". Se abandona las estructuras sólidas. Ahora nos sumergimos en una sociedad que nos ofrece una cantidad de objetos atractivos y consumibles en poco tiempo, caracterizados por el "*Síndrome de la Impaciencia*": consumo rápido y búsqueda de la manera más corta y fácil de consumirlos (Bauman, 2008).

Trasladando estas ideas al terreno educativo, se ha pasado de una educación centrada en el producto, a una educación donde prima el proceso. Antes el conocimiento se definía por su carácter válido, especializado, acumulativo duradero e útil con el transcurrir de los años. Ahora el conocimiento se percibe como un proceso de adquisición a lo largo de toda la vida, se reduce la importancia de un conocimiento especializado para dar paso a la capacidad de las personas a responder a nuevas situaciones.

No interesan los conocimientos duraderos y acumulativos, los conocimientos sirven para un periodo de tiempo, son rápidos e instantáneos, se desechan como las mercancías. Un mundo caracterizado por la

velocidad de los acontecimientos requiere conocimientos volátiles que cada vez desconfían de los conocimientos establecidos. De esta manera, la educación deja atrás su connotación de conocimiento útil para toda la vida, para un “*conocimiento kleenex*”, de usar y tirar (Ruiz de Santiago, 2014).

Ante esta situación, la educación se debe convertir en una “*acción continuada de la vida*” y no solo focalizarse en el desarrollo de habilidades técnicas. Debe formar a futuros ciudadanos que recuperen los contextos públicos de comunicación y dialogo y sus derechos que emanan de la democracia. Ante un contexto y un mundo en tan rápido cambio y evolución, la educación debe ser rápida y buscar las maneras de ajustarse a estos cambios, es la “*Educación Líquida*” (Bauman, 2016 y UnoiNews, 2016).

Así pues, la educación está siendo víctima de esta modernidad denominada líquida y que se ve influencia por el desarrollo de las tecnologías. Internet nos permite acceder a la información en milésimas de segundos, en caso contrario, nos irritamos e impacientamos. La cuestión es saber centrar la atención y discernir una información válida, de otra que no lo es. Una de las habilidades del alumno se debe centrar en cómo protegerse de tanta información, ya no interesa reciclarla, memorizarla o reformularla.

El alumno debe adquirir y desarrollar las capacidades necesarias para poder hacer frente a estos retos: centrar su atención, discernir una información de otra y lograr un aprendizaje continuo a lo largo de vida. Se ha construido un nuevo escenario que cambia la posición del educador, ahora compite con otros contextos de formación: las tecnologías y por supuesto las redes sociales. Ya no es el único guía en la formación del alumno, le han salido competidores.

Lógicamente, si tanta importancia encierra las tecnologías en el campo de la educación, producirá una brecha educativa. No todas las personas tienen acceso a las tecnologías y menos a un consumismo tan rápido en función de las últimas tendencias. La educación se considera en tres niveles, la más básica que se fundamenta en promover y ejercitar la mente, basado en la repetición. Un segundo nivel, basado en capacitar

a la persona para desenvolverse en un ambiente desconocido y que debe hacerlo de forma creativa e innovadora y por último, el tercer nivel, se basa en conocimientos nuevos que nacen en contextos también nuevos, a una velocidad vertiginosa, donde la persona aprende y modifica constantemente su estructura cognitiva. En este nivel, la información acumulada pierde su sentido y no puede actuar en función de unas estructuras tradicionales, “actuar por actuar”. Ahora los conocimientos son volátiles y validos hasta nuevo aviso en una sociedad líquida (Ruiz de Santiago, 2014). A continuación, exponemos algunas de los rasgos definitorios que marcan la Educación Líquida:

- El alumno debe desarrollar la capacidad de mantener la concentración, es decir, se trata de construir conocimiento y no centrarse en la acumulación de contenidos como ha sucedido en años anteriores. Para este propósito, se debe adquirir en este contexto líquido, las cualidades como la atención y la paciencia.
- El desarrollo de lo creativo en el alumno para desenvolverse y responder a situaciones novedosas, donde el conocimiento acumulativo proveniente de estructuras tradicionales no sirve.
- La educación permanente es necesaria en una sociedad líquida y demanda una renovación de los conocimientos y de la formación que se ajuste a los cambios derivados de esta sociedad. Los conocimientos deben de estar al tanto de las últimas novedades y corrientes pedagógicas, es decir, renovables y reciclables, y no concebidos como mercancías consumibles que pasaran de moda por su carácter volátil y desechable.
- La educación se ha generado con el transcurrir de los años, se necesita paciencia para su creación como para su aprendizaje (consumo). No deber ser comparada con la economía y con un concepto mercantil de proceso-producto.
- Uno de los problemas es que la información y las tecnologías, al final se han transformado en una herramienta de distracción, más que una herramienta de empoderamiento de la sociedad.

Ilustremos esta idea con el uso de los dispositivos móviles por parte del alumnado en clase.

- La educación debe impregnarse de connotaciones de rapidez para adaptarse a un mundo en constante modificación.
- Necesitamos mentes abiertas, creativas y brillantes que nos ayuden a filtrar y ordenar el contenido.

1.2. LA SOCIEDAD EN RED Y CAMBIO SOCIAL

Centrándonos en el término de “*sociedad red*” propuesto por Castells (2006, p.35) y en el desarrollo derivados de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), han generado que las redes de conocimiento e información sustituyan de forma vertiginosa al trabajo y al capital. Los mensajes electrónicos de información se han constituidos como la clave central de las organizaciones y conforman su estructura social. Ejemplo de lo expuesto son las “*cookies*” en internet, podemos hacer una búsqueda para comprar un producto, y cuando terminamos y entramos en nuestras redes sociales u otro espacio web, toda la publicidad que recibimos está relacionada con ese producto.

Ahora estas nuevas estructuras sociales, controlan y dominan una empresa y cada vez más requieren del contacto con otras estructuras sociales, la “*sociedad red*”. Tal vez, la educación deba impregnarse de estas estructuras sociales para que el alumnado pueda formar parte de esta “*sociedad red*”, el día de mañana.

Según este mismo autor, el mundo se compone de una serie de vías como son las vías de dinero, de mercancías, de personas y de redes, la interacción y comunicación entre estas vías, provoca que el tiempo transcurra más rápido y que las comunicaciones se caractericen por ser simultáneas e instantáneas, denominándolas “*tiempo atemporal*”. Aunque en un principio este concepto nace para identificar ciertas prácticas en el ámbito económico, se ha trasladado a otros. Actualmente los ciudadanos realizan multitareas y experimentan multitudes, como si fuera un juego gracias a las tecnologías para conseguir este tiempo atemporal. Este concepto nos permite “instalarnos en la simultaneidad perenne y en la ubicuidad simultánea” (Castell, 2006, p.206).

En esta misma línea, Urry (2012) especifica que actualmente las nuevas tecnologías evocan un nuevo tiempo denominado “*tiempo instantáneo*”, cuyas connotaciones esenciales son la simultaneidad y la imprevisibilidad. Ambos autores, Castell (2006) y Urry (2012) consideran que la tecnología es la causa principal y primordial del cambio social, y que están revolucionando el mundo en sus ámbitos: educativo, laboral, identidades, familias... Esta idea, es lo que se ha denominado “*determinismo tecnológico*” y conlleva implícitamente, que la innovación tecnológica nos viene proporcionada desde fuera, es decir, el hombre acata la innovación sin oponerse a ella.

En cambio, desde la perspectiva de los estudios sobre ciencia y tecnología, se considera que las tecnologías son diseñadas y gobernadas por el hombre, donde el hombre puede oponerse a ella y rechazarla, se trataría de una relación más democrática. En este caso las tecnologías nacen por las decisiones de un grupo de ciudadanos, para unos fines concretos que se proyectan en unos lugares y momentos determinados. Esta forma de entender las tecnologías conlleva que se caractericen por las personas que las crean y por el contexto social en el que se desarrollan, en ciertas ocasiones, no ausentes de connotaciones políticas.

Normalmente cuando pensamos en las tecnologías, nuestra imaginación o pensamientos evocan objetos de reciente creación, ya sean relacionado con el mundo de la electrónica (telefonía móvil, tablets, GPS, ordenadores de última generación, e-books...) o en bits digitales. En cambio, consideramos ciertos objetos como hitos históricos como puede ser la electricidad, la máquina de vapor, la imprenta o los ordenadores Windows o Apple antes que otros como un frigorífico, un microondas o un pañal. Esto es debido a que estos objetos han formado parte de nuestras vidas, han sido absorbidas por el inmobiliario de nuestros hogares y ya son casi invisibles y únicamente le prestamos atención a lo que se deriva principalmente de las modas tecnológicas y de la publicidad, sobreestimando de esta forma las nuevas tecnologías, en detrimento de aquellos que han convivido con nosotros.

Pensemos, por ejemplo, en los pañales, el carrito de bebé o en el biberón. Son considerados inventos sencillos pero que han facilitado la vida de muchas madres y padres con la lactancia de la leche con sus

descendientes, como es el caso del biberón, que no tiene cabida como tecnología en la historia pero que ayudó a muchas madres y padres a tener mayor control sobre los tiempos de lactancia, ahorrar tiempo y que funciones de la madre pudieran ser reemplazados por otras personas, como un padre o un cuidador. Además, este simple invento junto con otros como es el pañal se trasladó de un contexto occidental a países subdesarrollados, siempre cargados de polémica y que, actualmente, no tienen cabida como tecnología en nuestra historia y en cambio, nos han hecho ahorrar bastante tiempo. Lo mismo, por ejemplo, está sucediendo actualmente con los métodos anticonceptivos (Urry, 2012).

1.2.1. Brecha Digital y Género

Reconocemos que las tecnologías han aportado progreso a la sociedad, pero en ocasiones, este progreso no es distribuido de forma equitativa. Hablamos de la brecha digital que generan como es en el caso del género.

Las tecnologías han sido asociadas al género masculino y esto ha dado lugar, que las profesiones relacionadas con la industria sean ocupadas principalmente por hombres. Cosa injusta ya que no refleja la participación de las mujeres en la evolución de las tecnologías, como es el caso de Ada Lovelace, como una de las primeras programadoras, Murray Hopper que programó los ordenadores para que pudieran hablar y diseñó el programa COBOL en los años 30, otras investigadoras que programaron ordenadores pioneros como ENIAC o las mujeres que descifraron el código Enigma de la Segunda Guerra Mundial. Así pues, las tecnologías se convierten en mecanismos que reproducen culturas, géneros y estereotipos que provocan que la mujer quede renegada a un segundo plano y a su invisibilidad en su relación con las tecnologías (Casado, 2012; Levi-Montalcini y Tripodi, 2014 y 2017, Muñoz-Páez, 2017)

Desde un punto de vista androcéntrico, se justifica que la relación mujeres-industria-tecnología es extraño y por el nulo interés de éstas hacia este triángulo de relación. También se justifica la idea de que los hombres son las piezas claves del cambio y las mujeres no tienen las capacidades o habilidades para este fin, es lo que se denomina “*injusticia*

epistémica” para denunciar esta situación según Shklar (2010), Wanderer, (2012) y Fricker (citado por González de la Requena, 2015, p.5). Lo que volvemos a insistir, es que se produce una injusta exclusión de la mujer en el ámbito laboral de la industria y tecnología y como nos informa Wajcam (2006 y 2017), las relaciones sociales, los valores y las visiones del mundo están proyectadas y reflejadas en las tecnologías, y a su vez encierran identidades de género e ideologías, que transmiten estereotipos y mitos falsos sobre la relación mujer-industria-tecnología. Desde nuestro punto de vista, las tecnologías engloban una base humanística, es importante el papel de los/as ingenieros/as pero deben poseer un pensamiento humanístico que les permita eliminar la cultura de las tecnologías, inventar nuevas formas de expresión y diseñar nuevos proyectos que mejoren la sociedad sin producir esta brecha digital.

Es natural que a estas formas de opinar, hayan surgido movimientos feministas como el ecofeminismo, tecnofeminismo y ciberfeminismo que pretenden erradicar los valores androcéntricos de las tecnologías (Abbate, 2012, Perdomo, 2017 y Schiebinger y Schraudner, 2012).

Según el ecofeminismo, la tecnología y la ciencia desarrollada por el género masculino son los causantes de ciertas catástrofes como el armamento nuclear, bombas atómicas y el declive de la ecología. En contraposición, proponen una ciencia basada en la responsabilidad, en la sostenibilidad, en el cuidado del medio ambiente, en la ética...

En el caso del tecnofeminismo y por supuesto, sustentado la filosofía de la ecofeminismo, especifica que las tecnologías se construyen en base a unas identidades de género que se transmiten y que se deben eliminar, e incorporar otros valores que representen y salvaguarden a todos y a todas.

Ya por último, el ciberfeminismo cuya finalidad es eliminar y modificar todos aquellos procesos tecnológicos con un sesgo sexista que dan lugar a que la mujer sea excluida de las posiciones de poder de la tecnocultura (Perdomo, 2017 y Zafra, 2013 y 2014). Así, principalmente se centra en la educación, en el diseño de las tecnologías y en el campo de la industria y en el espacio virtual. El ciberfeminismo pretende impregnar

los recursos de internet con nuevas formas de utilización, por ejemplo, crear redes y proyectos para que las mujeres estén conectadas, conozcan sus experiencias, comportan, muestren y denuncien sus problemas para eliminar la exclusión y desigualdad, concepto que nosotros recogemos bajo el término de mujeres “*En-Red@s*”.

Como específica De Miguel y Boix (2013) es necesario aumentar la presencia de la mujer en el ciberespacio para eliminar esa visión androcentrista de las tecnologías, no como usuarias sino como reasignación de las tecnologías. En definitiva, se trataría de una apropiación de las tecnologías por partes de las mujeres para la elaboración de nuevas culturas, significados y nuevos discursos, pero no solamente para las mujeres, sino también para las minorías que se ven afectadas por esta brecha digital (Aviram 2016, Soriano-Ayala, 2016a y Perdomo, 2017).

Para este propósito centrado en la mujer, se están tomando algunas medidas como el informe She Figures (Comisión Europea, 2015) que muestra la evolución de la mujer en estos últimos años y el aumento de las dotaciones sobre investigación en estas temáticas como propone la Comisión Europea a través del Horizonte 2020.

Según los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y la secretaria general de Universidades (2016) referentes al curso 2015/ 2016, los grados universitarios relacionados con la rama de ingeniería y arquitectura, únicamente un 25,8% del alumnado, son mujeres. Algo similar ocurre con las mujeres en los másteres que sólo representan el 28.6% en la rama de ingeniería y arquitectura y también como alumnas de doctorado, únicamente representan el 29,8 % en esta misma rama.

En cambio, en las demás ramas científicas, la distribución en los grados es más favorable la representación de la mujer: un 69,4% de mujeres en las disciplinas de Ciencias de la Salud, seguido de un 61,1% en los grados de Artes y Humanidades, posteriormente de un 60% de mujeres en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en el caso del campo de las Ciencias, se produce más un equilibrio, un 51,2% de mujeres frente al 48,8% de hombres.

Roig, Mengual y Rodríguez (2013) señalan que hemos pasado de utilizar internet como un recurso para comunicarnos, a estar conectados y en red de forma permanente, y no solamente para transmitir información, también para denunciar, organizar, construir y movilizarnos, empleando las redes sociales. Así surgieron, movimientos sociales y manifestaciones en los últimos años. Lo que nos permite cambiar la cultura dominante de la tecnología.

1.2.2.1. Desigualdad en Educación y oportunidades de aprendizaje: Ubicación, Riqueza y Género.

La UNESCO (2017c y d) especifica respectivamente en el *“Informe de Seguimientos de la Educación en el Mundo”* y en la *“Declaración Dhaka”* que la desigualdad de género se puede reducir con el acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia, especialmente para aquellas niñas de ambientes más desfavorecidos.

La paridad de género antes de la Educación Primaria, se ha mejorado sustancialmente en todas las partes menos en el sur de Asia, donde 94 niñas tienen acceso a la educación pre-primaria por cada 100 niños, aunque el porcentaje de países que han logrado la paridad en Educación Infantil está por debajo del índice del 50%: Pakistán, Marruecos, Djibouti, África Subsahariana, Caúsaco, Asia Central, África del Norte, Asia Occidental, Pakistán, Yemen, Armenia, Mauritania y Arabia Saudita. A pesar de los buenos resultados, se necesita hacer mucho más (UNESCO, 2017c).

En el 2014 la igualdad de género se mejoró a nivel mundial, en la enseñanza primaria y secundaria. A pesar de ello, los promedios globales encierran una desigualdad en muchos países y regiones. También estos indicadores, revelan que los gastos en educación son menores en las niñas respecto a los chicos y son las niñas las que viven en los lugares más pobres, las que nunca pueden ir a la escuela. Por eso a pesar de que existan mejorías, seguimos arrastrando esos dos obstáculos: menos gastos en educación en niñas y las que viven en países más pobres, menor posibilidad de ir a la escuela (World Bank, 2011).

Por ejemplo, se espera que las niñas de las regiones del África Subsahariana, unos 9 millones, nunca van a ingresar en el sistema educativo, en comparación con los 6 millones de chicos, que sí lo harán (UNESCO, 2016b). Además, este mismo organismo nos indica que en los países donde mayor número de chicos hay en las calles sin matricular, menor posibilidad existirá de ingreso de las chicas pobres en los colegios, ya que se apuesta más en el género masculino. Las desigualdades relacionadas con la ubicación, la riqueza y el género no operan de forma aislada, la interacción de estos tres factores constituye un fuerte núcleo de exclusión de hombres y mujeres (Zafra, 2013 y 2014).

En la India, la tasa de finalización de la educación secundaria es superior para niños y niñas con buena economía y de zonas urbanas, se sitúa en un 70%. En cambio, para los hombres con mala economía y de zonas rurales, es del 26% y lógicamente, la tasa es menor en las mujeres, apenas un 10%. Casos más negativos se establecen en Brasil, únicamente el 9% de los chicos rurales con una economía negativa, terminan la educación secundaria inferior, y esta cifra supone el doble que las mujeres. En Nigeria solamente el 3% de las mujeres de contextos rurales y con una mala economía, terminan sus estudios de educación secundaria superior, en comparación con el 70% de los chicos y chicas con buena economía, ya sean de un contexto urbano o rural, que si finalizan sus estudios (World Bank, 2015 y UNESCO, 2016a).

A estos datos, hay que sumarle que pocos chicos y chicas de todo el mundo alcanzan al menos 12 años de escolarización como es el caso de Brasil en las zonas indígenas, de Serbia donde las mujeres gitanas poseen dos años menos de escolarización que el resto de las mujeres o de Camerún con un promedio de 3,2 años de escolarización en los chicos, y en el caso de las chicas, este índice se reduce a más de la mitad. Como se puede apreciar, a la interacción economía, riqueza y ubicación, se le suma ahora el factor étnico-cultural.

La paridad de género también se centra en los resultados en la escuela, en el rendimiento general y en el propio sujeto. Tradicionalmente los alumnos han tenido mejores resultados en matemática que las chicas, en cambio, los mejores resultados en lectura y escritura recaen en manos de las chicas (Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional

Comparativo y Explicativo de la UNESCO, 2015b). Estos resultados que evidencian una brecha en el género, aunque se están suavizando con los últimos Informes Pisa (2015 y 2016) y con en el “*Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*” de la UNESCO (2017c).

Estos informes nos señalan que el género femenino es más propensa a ser analfabeta (por circunstancias ajenas a ellas). La tasa de analfabetismo en el 2014 era de un 15%, lo que es similar a la escalofriante cifra de 758 millones de adultos y un 63% corresponden a mujeres, cifra que no se ha reducido en los últimos años. Un 9% de los jóvenes con edades que oscilan entre los 15 y los 24 años, lo que representa 114 millones de personas, no son capaces de escribir o leer una sencilla oración. A esta información, hay que sumarles que las escuelas pueden ser lugares de violencia y este tipo de violencia localizada, encierra consecuencias negativas para la educación de los jóvenes y niños. La escuela puede provocar o prevenir la violencia. Pensemos en el peligro que supone ir y regresar a la escuela o asistir a clase durante los conflictos armados (UNESCO, 2016a). A este factor de peligro, se le suma la oposición y temor de las madres, que han sufrido violencia de género o han sido violadas, para que sus hijas vayan a la escuela (Koissy-Kpein, 2015 y Rose, 2016).

Barakat y Urdal (2009) llegaron a la conclusión con un estudio donde analizaban a más de 120 países, que aquellos países con mayores niveles de educación, se reducían las posibilidades que los chicos y las chicas experimentaran episodios de violencia de género. Estudios posteriores realizados en Sierra Leona y en Brasil, apoyan esta conclusión (Humbhreys y Weinstein, 2008 y Imbusch, Misse y Carrión. 2011). Respecto a estos episodios de violencia de género, Sommarin, et. al. (2014) subrayan que entre un 27% y un 38% de las mujeres han experimentado violencia de género antes de los 18 años. Por otro lado, con el avance de las tecnologías de la comunicación, se están desarrollando otras formas o “nuevas formas de violencia” como son las redes sociales que se convierten en una herramienta de acoso sexual, homofóbico y de intimidación (Parkes y Unterhalter, 2015).

La educación constituye la pieza clave de acceso a relaciones más positivas que generen justicia, paz y formas de protección de la violencia

tanto de forma individual como en todo el planeta. No obstante, la educación requiere del apoyo de los líderes y ciudadanos comprometidos con estos aspectos para construir sociedades más pacíficas, requisito básico para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017a). El conflicto disminuye cuando desde las organizaciones se hace hincapié en la igualdad de género, se eliminan conductas perjudiciales de masculinidad y se trabaja el respeto y la igualdad (Messerschmidt, 2010 y Wright, 2014).

2. DISCUSIÓN

Cortina (2017) argumenta la necesidad de crear una conciencia social en las personas sobre la base de que la pobreza es falta de libertad y que da lugar a una discriminación negativa entre las personas, por ejemplo, en las capacidades básicas como la organización de la propia vida o en alcanzar la felicidad. Ante esta situación, es necesario el desarrollo de una ciudadanía autónoma, el empoderamiento de las personas y el desarrollo de políticas en contra de la pobreza, sin dejar atrás el rol que las conductas y emociones juegan en este proceso. Nos referimos a emociones y conductas como la compasión o el cuidado.

En este proceso de cambio, la educación familiar, la escuela y otros ámbitos, poseen un papel fundamental para formar a ciudadanos compasivos y unidos solidariamente, para ponerse en lugar de las personas que sufren y comprometerse con ellas. Nuestra dignidad como personas está vinculada con la dignidad de las personas que sufren y como específica Muñoz (2017) “Negar su dignidad, es negar la nuestra misma, y socavar el vínculo originario que une nuestra vida con la de los demás, y por tanto erosionar la convivencia social y el propio sistema del que nos hemos dotado para preservar determinados derechos y principios democráticos como la libertad y la justicia” (p.2). Así pues, si negamos la dignidad de las personas que sufren socialmente, desequilibramos las estructuras de la convivencia y el propio sistema social que garantizan la libertad, justicia y democracia.

Desde esta perspectiva, se debe de educar para la autonomía y para forjar una conciencia que se realiza mediante el dialogo y por la

argumentación, y que no se deja influir por la presión social. El problema reside en que ciertas personas solo admiten para sus conductas, lo que dicta su conciencia. Esto supone un gran problema como es el caso de los fanáticos y más aún, aquellas personas que asesina por sus creencias religiosas. Por este motivo, es necesario elaborar una conciencia basada en el dialogo, no en el monólogo ni únicamente a través del diálogo con el grupo cercano (familiar, étnico o nacional). El dialogo debe estar basado en las personas que tenemos cercanas y lejanas en el espacio y en el tiempo.

Así pues, cada persona lo es porque otros sujetos lo reconocen como personas y este reconocimiento, conforman un vínculo. No existen las personas aisladas, existen las personas humanas en vínculo. Por eso es importante darle voz y empoderamiento a los menos favorecidos. Revelar este vínculo entre las personas, posee como consecuencia que nazcan obligaciones, como las que surgen del respecto a la dignidad. Por este motivo, someter a una persona a la invisibilidad, a ignorar que existe, rechazar y despreciarlo, es una de las peores sanciones que se le puede realizar. El reconocer al otro y que nos reconozca, constituye las bases de una sociedad inclusiva (Cortina, 2017). Por eso, es muy importante desde la educación y desde la investigación educativa, proporcionarles a los invisibles la voz y el empoderamiento que, durante años, se le ha denegado. Nos referimos a las mujeres, a los inmigrantes, a los sintecho, ...

En este descubrimiento mutuo de personas que pertenecen a otras culturas y con diferentes perspectivas de pensamiento, debemos empoderar a las personas invisibles, y en especial a las mujeres que por su ubicación en el mundo y por sus escasas riquezas, son triplemente invisibles. Una por ser mujer, otra por el país donde han nacido y la tercera por ser pobre. A esta tercera, se la podría sumar la ser de mujer inmigrante en un país desconocido. Y para este fin, la educación constituye la puerta a las relaciones positivas que generen justicia, paz y formas de protección de la violencia mediante el desarrollo de una educación para la autonomía y la compasión desde los centros educativos (Cortina, 2017).

3. CONCLUSIÓN

La sociedad no solamente se caracteriza por la evolución de las tecnologías, las migraciones están teniendo un gran protagonismo. Las migraciones siempre han existido, pero ahora siguen nuevos patrones de conductas, ahora el ciudadano que emigra está formado y busca mejorar su condición laboral, pero a su vez, también emigran personas que huyen por razones políticas, que son expulsados de sus países... (Soriano-Ayala, 2016a). Argumentamos que el sistema educativo debe hacerse eco de estas cuestiones y generar en los estudiantes las habilidades para identificar los problemas, entenderlos y buscar soluciones, pero a pesar de estas buenas intenciones, nos encontramos con una serie de obstáculos: los currículos escolares no engloban nada relacionado con la globalización, migración y el transnacionalismo, y aún menos en la formación de los futuros profesionales de la educación (Soriano-Ayala, 2016b, p.3). Basándonos de nuevo en esta autora, especifica la necesidad de tener que volver a repensar la educación en base a:

- Europa está recibiendo en los últimos años, una gran cantidad de inmigrantes con un bagaje cultural y étnico que hace necesario que los países europeos, adapten sus currículos a estos nuevos ciudadanos.
- Igualmente, Europa sufre una situación económica que obliga a modificar currículos y a incorporar nuevas habilidades y competencias académicas y profesionales para hacer frente a esta situación.
- A esta situación, se le suma conflictos de convivencia intercultural que, en algunos casos, se centran a nivel local y en otras ocasiones, y desgraciadamente, se traduce en terrorismos por cuestiones religiosas.
- El alumnado no adquiere únicamente el conocimiento a través del docente, ya que el conocimiento está en continua creación, modificación y expansión, por ejemplo, a través de las tecnologías de la comunicación. Cualquier noticia mundial o información, puede ser analizada, debatida y contrarrestada en cuestión

de minutos a través de blogs, redes sociales... El conocimiento se somete a debate.

- Los alumnos deben conocer los problemas que se generan en el mundo y lo más importante, comprender y entender el mundo desde otros puntos de vistas existentes a nivel mundial, para este propósito, la educación debe desarrollar una mente abierta y conciencia globalizada.

En el actual contexto que vivimos caracterizado por la globalización, la educación deber ser intercultural. Esta educación intercultural debe fomentar la creación de identidades culturales como consecuencia de la interacción y convivencia con otros grupos étnicos-culturales, y la adquisición de valores basados en la democracia y que les ayude a ser críticos con los problemas de la sociedad. Para esta finalidad, desde los contextos educativos, se debe proponer que los alumnos investiguen los temas y problemas actuales: ecología, movimientos migratorios, violencia de género, el acceso a la educación, las tecnologías...

Así pues, Europa debe de repensar la actual educación que imparte en sus aulas para buscar, diseñar y suministrar mecanismos, que, desde la educación junto con la formación de los futuros docentes en las universidades europeas, la participación de los padres y demás organismos, y por supuesto con el compromiso de los políticos, nos ayuden a dar respuesta a estas necesidades sociales latentes. La sociedad se caracteriza por ser cambiante (movimientos migratorios, globalización, pobreza, eliminación de derechos ya arraigados...) aún más el contexto social que vivimos actualmente, lo que provoca que tanto escuela, docentes, alumnos y ciudadanos se “desorienten” y sea necesario repensar los fines de la educación (García-López, Gonzálvez-Pérez, Vázquez-Verdera y Escámez-Sánchez, 2010).

4 REFERENCIAS

- Abbate, J. (2012). *Recoding Gender: Women's Changing participation in Computing*. History of Computing. Massachusetts: Institute of Technology MIT Press.
- Alpinne, L (2016). *Teaching in different way*. Barcelona: McGill University. Recuperado de www.ub.edu/horitzo2020.
- Álvarez, A., Grau, C. y Tortosa, A. (2016). *Investigaciones Metodológicas en Docencia Universitaria: Resultados de Investigación*. Alicante: Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Aviram, A (2016). *Las TIC al servicio del humanismo: Una visión optimista para el futuro de la educación en las sociedades*. En Soriano-Ayala, E. (Edra.) *Repensar la educación para un mundo global y transcultural* (pp. 13-54) Charlotte, NC: EEUU: Research in Social Education.
- Ballarín, P (2010). *Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España*, Arenal, 17(2), 223-254.
- Barakat, B. & Urdal, H. (2009). *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, EE.UU: The World Bank.
- Barakat, B., Bengtsson, S., Muttarak, R., Kebede, E., Cuaresma, J. C., Samir, K. C., & Striessing, E. (2016). *Education and the Sustainable Development Goals*. Brussels: Background paper for Global Education Monitoring Report.
- Bauman, Z (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricard O Mazzeo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Blanco, R. (1930-1932). *Enciclopedia Pedagógica*. Madrid: Hernando.
- Bretones, C. (2016). *La Implantación del Crédito Europeo (Ects) en la Titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Almería*. En *Jornadas Sobre Experiencia Piloto de implantación del Crédito Europeo*. Cádiz.
- British Broadcasting Corporation (2017). *El fascinante mapa donde puedes ver el recorrido oculto de los cables marinos que nos conectan a internet*. British Broadcasting Corporation BBC. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-39928947>

- Bustamante-Zamudio, G; (2013). ¿Liquidar la educación o educación líquida? Revista Científica Guillermo de Ockham, 11(2) 163-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105327548013>
- Butler, N y Lambert, R (2016). The Future of European Universities: renaissance or decay? Londres: Centre for European Reform. Recuperado de www.cer.org.uk.
- Cabero, J. (2016). Tendencias educativas para el siglo XXI. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Cabrera, M. (8 de junio de 2017) El astronauta Pedro Duque, investido Doctor Honoris Causa por la Universidad de Almería. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/andalucia/2017/06/08/5939905622601dcc2e8b45bf.html>.
- Campos, P. (2017). El paradigma del Campus Didáctico: Revisión Conceptual y Proyección de Espacios Públicos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Casado, M. (2012). Las damas del laboratorio: Mujeres científicas en la historia. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España
- Castell, M (2006). La Sociedad en Red: Una visión global. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellano, E (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Dónde estamos ahora? Enfermería Dermatológica, 20(6), 24-27.
- Comisión Europea (2011). Cambio estructural de las instituciones científicas: impulsar la excelencia, la igualdad de género y la eficiencia en la investigación y la innovación. Bruselas, Bélgica: Unidad de Mujer y Ciencia.
- Comisión Europea (2015). She Figures 2015. Brussels, Belgian: Directorate-General for Research and Innovation Directorate.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco.
- Conferencias de Rectores de las Universidades Españolas (2000). Informe Universidad 2000. Biblioteca Digital de OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>.
- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 17 de junio del 2008 (2008). Por el que se aprueba las competencias genéricas de la Universidad de Almería. Recuperado de www.ual.es.

- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 19 de julio del 2012 (2012). Sobre que la Facultad de Ciencias de Educación y de la Enfermería y Fisioterapia, se unen y pasan a llamarse Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia. Recuperado de www.ual.es.
- Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería del 28 de noviembre del 2014 (2014). Sobre separación de Centros en la Universidad de Almería y por el cual, la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud, vuelve a separa y vuelve a llamarse, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de www.ual.es.
- Consejo Internacional para la Ciencia Sociales (2017). Disaster Risk Reduction Policy Briefs. Recuperado de www.icsu.org/publications/disaster-risk-reduction-policy-briefs-2017.
- Constitución Española de 29 de diciembre de 1978 (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311.
- Convenio-Marco de 8 de enero de 2010 (2010). De colaboración entre las Consejerías de Educación y de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Internacional de Andalucía, Jaén, Málaga, Pablo de Olavide y Sevilla, para el desarrollo del prácticum del alumnado universitario en centros docentes. Recuperado de www.juntadeandalucia.es.
- Cortina, A (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Cruz, J.R (Ed.) (2003). Archivos Universitarios e Historia de las Universidades. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre La universidad-Universidad Carlos III de Madrid
- De la Orden, H. (2014). La investigación educativa en España. Antecedentes y perspectiva. Revista del Consenso del Estado, 3(31-41).
- De Miguel, A y Boix, M (2013). Los géneros de red: los ciberfeminismos. En Natansohn, G. (Coord.). Internet en código femenino. Teorías y prácticas. (pp. 37-73) Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Paris: Unesco.
- Decreto 203/2015, de 14 de julio, por el que se autorizan para el curso 2015-2016 las enseñanzas universitarias, los centros universitarios públicos y privados y se fijan los precios públicos de los servicios académicos y universitarios administrativos de las Universidades Públicas de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 16 de julio de 2015

- Delgado-Ponce, A. (2015). La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida Evaluación de la competencia mediática en adolescentes. Tesis Doctoral Inédita. Departamento Filología Española y sus Didácticas. Universidad de Huelva.
- Didou, S. (2017). Educación Superior 2014-2017 sobre la educación superior, las TIC en la Educación y los profesores. Paris: Unesco.
- Donati, P. (2015). El reto educativo y propuestas. *Educ. Educ.* (18)2, 307-329.
- Durat, J.M. y Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica, *Revista Relieve*, 20(2), 1-12
- Escolano, A., García, J y Pineda, J.M. (1980). La Investigación Pedagógica Universitaria en España. Estudio Histórico-Documental (1940-1976). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- EuropaPress (2018). Las universidades andaluzas incrementan de media su presupuesto para el 2018 casi un 4%. EuropaPress, Recuperado de <http://www.europapress.es/andalucia>.
- European Commision (2016). Social innovation research in the European Union Approaches, findings and future directions. Brussels: Directorate-General for Research & Innovation.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007). London Communiqué. Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalized word. Leuven & Louvain la Neuve: London.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009). The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade”. Leuven & Louvain la Neuve: Bologna.
- Fernández Estévez, M^a., Gil Cuadra, F., González Jiménez, A.J., Martínez Muñoz. L.F., Moreno Carretero, M^a., F; Rodríguez Fernández, A. y Santos Pastor, M^a. L. (2006). Memoria para la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Documento no publicado. Universidad de Almería.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Informe Anual de Unicef 2016. Suiza, Ginebra. Unicef
- Fontan, J.M., Harrisson, D. and Klein, J.L. (2013). Forthcoming ‘Partnership-based Research: Co-production of Knowledge and Contribution to Social Innovation. En Moulaert, F., McCallum, D., Mehmood, A. and Hamdouch, A. (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp.98-102). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2008) Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Ciencia Madrid: Ministerio de Educación y. Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es>.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2011) Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011-2016. Ciencia Madrid: Ministerio de Educación y. Recuperado de <http://www.idi.mineco.gob.es>.
- Gabinete de Comunicación de la Universidad de Almería (2017). Archivo de Comunicación de la Universidad de Almería. Recuperado de <http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/gabcomunicacion/index.htm>.
- Gallie, D. Zhou, y Felstead, A. & Green, F. (2012). Team Work, Skill Development and Employee Welfare, *British Journal of Industrial Relations*, 50 (1), 23–46.
- García Hoz, V. (1943). Acerca del cálculo y representación de la asimetría de las series. *Revista española de pedagogía*, 2, 273-77.
- García López, R., González Pérez, V., Vázquez Verdadera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI. Valencia: Editorial Brief.
- González de Requena, J.A. (2015). La injusticia epistémica y la justicia del testimonio. *Discusiones Filosóficas*, 49-67.
- González, S (2015). Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 187-212.
- Grupo de Comunicación Loyola (Ed.) (2017). Bilbao Buenas Prácticas Académicas y de Gestión para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo Superior (EEES). Bilbao: Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.
- Hartmunt, R. (2016). Alineación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. México: Katz Discusiones.
- Harvey, D. (2008). La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultura. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- HEFCE Strategic Plan 2006-11 (2006). Higher Education Funding Council for England. Bristol: Higher Education Funding Council For England. Recuperado de www.hefce.ac.uk.
- Humphreys, M. & Weinstein, J.M. (2008). Who fights? The determinants of participation in civil war, *American Journal of Political Science*, 52(2), 436-55.

- IKhanna, P. (2017). *Conectografía. Mapear el futuro de la civilización mundial*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Imbusch, P., Misse, M. & Carrión, F. (2011). Violence research in Latin America and the Caribbean: a literature. *International Journal of Conflict and Violence*, 5(1), 88-95.
- Kacziuska, M. (1935). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: La Lectura.
- Koissy-Kpein, S.A. (2015). *Gender-based violence and gender bias in schooling decision*. Helsinki, Finland: United Nations University-The World Institute for Development Economics Research.
- Landeta, A. (2015). *Global E-Learning*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Laudó, X (2014). *La Pedagogía Líquida: ¿Imaginario Pedagógico o Teoría de la Educación?* TESI, 15(4), 19-33.
- League of European Research Universities (2017) *World University Ranking*. London: Times Higher Education. Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk>.
- Levi-Montalcini, R y Tripodi, G (2014). *Las mujeres que cambiaron la sociedad y la ciencia desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Levi-Montalcini, R y Tripodi, G (2017). *Tu futuro: Consejos de una Premio Nobel a los jóvenes*. Madrid: Plataforma.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 diciembre 2001. Modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Boletín Oficial del Estado de 13 abril 2007.
- Longino, H.E. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press
- López, N., Opertty, R y Vargas Támez, C. (Coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la Educación Secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO.
- Luzuriaga, L. (1928). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: publicación de la Revista de Pedagogía.
- Messerschmidt, J. W. (2010). *Hegemonic Masculinities and Camouflaged Politics: Unmasking the Bush dynasty and its war against Iraq*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Meumann, E. (1924). Compendio de pedagogía experimental. Barcelona: Tipografía La Educación.
- Michavilla (2016). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27.
- Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte (MECD) (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado el 14 de septiembre de 2017 de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y Secretaria General de Universidades (2016). Datos y Cifras del Sistema Educativo Español. Curso 2015/2016. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) (2017a). Avance de la Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2016-2017. Madrid. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) (2017b). Datos y Cifras. Curso Escolar 2016/2017. Madrid. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999a). Declaración de Bolonia. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999b). El Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Recuperado de 2017 de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2003). Educación Superior Europea. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido (1998). Declaración de la Sorbona. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Mira, P y López, E. (1931). Test para el Psicodiagnóstico Miogénético. Barcelona: Instituto de Psicotecnia.

- Molina, J.P. y López, C. (2015). Mutación digital. Claves para el desarrollo de la docencia de la comunicación corporativa en el ámbito de la educación líquida. *Telos*, 101, 62-71.
- Morcillo, E. (2016) Las prioridades de la investigación en los campus europeos, *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 29-38.
- Muñoz-Páez, A. (2017). *Sabias. La otra cara de la ciencia*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España
- NET4SOCIETY (2014). Opportunities for Researchers from the Socio-economic Sciences and Humanities (SSH) Analysis of SSH-relevant Topics. Brussels: European Commission Theme 8.
- Orden de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* de 6 de agosto de 1998.
- Orden ECI/2514/2007, de 13 agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Master y Doctor. *Boletín Oficial del Estado* de 21 de agosto de 2007.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* de 30 de diciembre de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015a). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Nueva York, EU: ONU. Recuperado de <http://www.cooperacionespanola.es>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015c). *Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016a). *L'éducation pour le peoples et la planète- Créer des avenir durables pour tous*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016b). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016c). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (ISCS)*. Paris. Unesco.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). Education 2030. Incheon declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable quality education and life long learning for all. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). Education for sustainable development goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017c). Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: 2016 .Creación de futuros sostenibles para todos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017d). Declaración Dhaka. Inclusive and equitable quality education and lifelong learning by 20230. Challenges and Opportunities for E-9 countries. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF) (2017e). Estado Mundial de la Infancia. Suiza, Ginebra. Unicef.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017f). Aportes del Sistema de las Naciones Unidas al Primer Informe sobre progreso y desafíos regionales de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en America Latina y el Caribe. I Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas y Cepal, Ciudad de México.
- Owan, R. S. (1983). More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave. Nueva York, EE.UU: Basic Books.
- Parkes, J. & Unterhalter, E. (2015). Hope and history: education engagements with poverty, inequality and gender violence. En J. Parkes, (Ed.), Gender Violence in Poverty Contexts (pp. 130-160). Oxford, UK, Routledge: The Educational Challenge.
- Perdomo, I (2017). Género y Tecnologías. Ciberfeminismos y construcción de la tecnocultura actual. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 1-19.
- Perdomo, I. y Puy, A. (2012). Género, conocimiento e Investigación. Madrid: Plaza y Valdés.
- PISA (2015). Pisa. Resultados Clave 2014. Madrid: OCDE.
- PISA (2016). Pisa. Resultados 2015 Clave. Madrid: OCDE.
- Plan Marco Horizonte 2020 de la Universidad de Barcelona (2017) Documento base propuesto por la Comisión del Plan UB Horizonte 2020. Barcelona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu>.

- Portillo, E. (2016). Velocidad, tecnología, sociedad y poder en la obra de Paul Virilio y en su crítica. Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pozo, C; Giménez, M^a; Bretones-Nieto, B (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA. XXI, Revista de Educación, 11, 43-64.
- Prensky, M (2011). Enseñar a Nativos Digitales. Madrid: SM.
- Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea (2017) Horizonte 2020. Madrid. Ministerio de Economía, Industria e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de <http://eshorizonte2020.es>.
- Real Academia Española (2018). Recursos. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado de 11 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 55/2005, de 21 enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas Universitarias y se regulan los estudios Universitarios de Grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios Universitarios oficiales de Postgrado. Boletín Oficial del Estado de 20 de diciembre de 2005.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas Universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Boletín Oficial del Estado 25 septiembre 2008.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado 10 febrero 2011.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado 7 junio 2014.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado de 30 de julio de 2014.

- Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado 29 de febrero 2015.
- Resolución de 9 de mayo de 2016, de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología, por la que se publica el Convenio Marco de colaboración entre la Consejería de Economía y Conocimiento, la Consejería de Educación y las Universidades Públicas Andaluzas para el desarrollo de las prácticas académicas externas y el fomento de la investigación y la innovación docente en el ámbito educativo andaluz. Boletín Oficial del Estado de 12 de mayo de 2016.
- Resolución número 842 de 24 de julio de 2015 del Rectorado de la Universidad de Almería por la que la Facultad Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, se dividen en Facultad de Ciencias de la Educación y en Facultad de Enfermería y Fisioterapia. Recuperado de <http://www.ual.es>.
- Rivera Garrido, O.D (2010) Educación para la Ciudadanía, El sistema educativo en la modernidad líquida. Retos y oportunidades en la generación de ciudadanía. Congreso Iberoamericano de Educación: METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Roblizo, M.J, y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes, Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 47, 23-39.
- Roig, R., Mengual. S. y Rodríguez, C. (2013). Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje. En J. Barroso, y J. Cabero (Coords.) Nuevos escenarios digitales (pp.89-120). Pirámide: Madrid. Recuperado de <http://www.itu.int/itu/news/manager>.
- Roig-Vila; Blasco; Lledó y Pellín (Eds.) (2016). Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Rose, P. (2016). Rape, murder, forced marriage: what girls in conflict zones get instead of education. Paris: The Conversation. Recuperado de <https://theconversation.com>.
- Ruiz de Santiago, J. (2014). Bauman y los Retos de la Educación Líquida en la modernidad líquida, Estudios, 108(12), 191-197.
- Ruíz Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna. Desafíos y oportunidades. Revista Complutense de Educación, 21(1), 173-188.
- Santos Rego, M.A y Lorenzo Moledo, M. ^a (2016). El reto de educar a los profesores para un mundo transcultural y cosmopolita. En E. Soriano-Ayala, (Edra.) Repensar la educación para un mundo global y trasncultural (pp. 79-102). Charlotte, EEUU: Research in Social Education.

- Schiebinger, L. y Schraudner, M. (2012). Innovaciones de género en ciencia, medicina e ingeniería: Enfoques interdisciplinarios para su consecución, traducción al castellano. En I. Perdomo y A. Puy (Edras.), Género, conocimiento e Investigación (pp. 89-106). Madrid: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (2014). Oportunidades para las Ciencias Sociales y Humanidades en Horizonte 2020. Madrid. Ministerio de Economía, Industria e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de <https://eshorizonte2020.es/>.
- Shklar, J. (2010). Los rostros de la injusticia. Barcelona: Herder.
- Singer, P. (2017). Un solo mundo. Ética de la globalización. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Singer, P. (2017). Vivir éticamente: Como el altruismo eficaz nos hace mejores personas. Barcelona: Paidós Estados y Sociedad.
- Solís Delgado, J.J. (2013). Educación líquida - Zygmunt Bauman [Archivo de video]. Mayo, 8. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PSWQeIDBqWw>.
- Sommarin, C., Kilbane, T., Mercy, J. A., Moloney-Kitts, M. & Ligiero, D.P. (2014). Preventing sexual violence and HIV in children. *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 66, 217-23.
- Soriano-Ayala, E (2016a). Reinventar la Educación para un mundo global. En E. Soriano-Ayala. (Edra.), *Repensar la educación para un mundo global y transcultural*. (pp. 55-78). Charlotte, EEUU: Research in Social Education.
- Soriano-Ayala, E (2016b). *Repensar la educación para un mundo global y transcultural*. Charlotte, EEUU: Research in Social Education.
- Tuning Educational Structura in Europa (2006). *La Contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UnoiNews (2016). La educación es víctima de la modernidad líquida. Recuperado de <http://mx.unoi.com>
- Urry, J.U. (2012). *Sociology beyond societies. Mobilities for the twenty-first century*. Londres: Routledge.
- Valero, E. (2009). *Universidad Laboral de Almería 1971-1974*. Almería: Colegio de Arquitectos de Almería.
- Vásquez Rocca, A. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-8.
- Vázquez, J.A. (2016). Los caminos de Bolonia, *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 39-54.

- Virilio, P (2007). *Velocidad y política*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Wajcman, J. (2006). *El Tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Wallerstein, I (2006). *Análisis del Sistema-Mundo*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I (2012). *El Capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI de España General.
- Wallerstein, I (2016) *El Moderno Sistema Mundial I: La agricultura y los orígenes de la Economía Mundo Europa en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI de España General.
- Wanderer, J. (2012). *Addressing Testimonial Injustice: Being Ignored and Being*. *The Philosophical Quarterly*, 16(26), 49-67.
- Wissemá, J.G. (2010). *Towards the third generation university. Managing the University in transition*. Cheltenham, Uk: Elgar Pub Ltd.
- World Bank. (2011). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank Publications.
- World Bank (2015). *World Bank Gender Statistics database*. Washington, DC: World Bank
- Wright, H. (2014). *Masculinities, Conflict and Peacebuilding: Perspectives on men through a gender lens*. Sage: London.
- Yañez-Velasco, J.C (2013). *La educación en sociedades líquidas*. *Revista Iberoamericanas de Educación Superior*, 1(11), 137-141.
- Zafra, R. (2013). *(H)adas, Mujeres que crean, programan, presumen, teclean*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Zafra, R. (2014). *Arte, Feminismo y Tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación*, *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 97-109.