



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

Diciembre 2020 - Volumen 9, número 2
[https://doi.org/ 10.15366/riejs2020.9.2](https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2)

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

UAM Universidad Autónoma
de Madrid



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



UAM

Cátedra UNESCO en Educación
para la **Justicia Social**
Universidad Autónoma de Madrid



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)

Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)

Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)

Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)

Ian Davis (University of York, UK)

Nick Elmer (University of Surrey, UK)

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)

Nancy Fraser (The New School University, USA)

Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)

John Gardner (Queen's University, UK)

Mariano Herrera (CICE, Venezuela)

Peter McLaren (Chapman University, USA)

Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)

Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)

Connie North (University of Maryland, USA)

Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)

Carlos Riádigos Mosquera (Colegio Montel Touzet de A Coruña, España)

Juana M^a Sancho (Universidad de Barcelona, España)

Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)

Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)

Juan Carlos Tedesco (Argentina)

Alejandro Tiana (UNED, España)

Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)

Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)

Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)

Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)

Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)

Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- Educación, Democracia y Justicia Social: Miradas desde América Latina** 7
Angelo Vittorio Cenci y Margarita Sgró

MONOGRÁFICO: EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y JUSTICIA SOCIAL: MIRADAS DESDE AMÉRICA LATINA

- Estudio sobre la Calidad de la Educación en Escuelas de Barrios Periféricos de Santiago de Chile: ¿Una Justicia ante la Marginalización Social?** 13
Ignacio Reyes

- Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles** 29
Luis García-Rico, Bastian Carter-Thuillier, M. Luisa Santos-Pastor y L. Fernando Martínez-Muñoz

- Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana** 49
Lars Stojnic

- Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama** 71
Adriana Fernández Muñoz y Daniela Durán Rojas

- La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares** 89
Yanina D. Maturo, M. Cecilia Bocchio y Estela M. Miranda

- Trayectorias Educativas en el Marco de la Implementación del Ingreso Irrestringido en una Universidad Argentina** 109
Gloria González, Florencia Nogueira, Macarena del Valle y Carolina Grossi

- Atención y Cuidado de la Primera Infancia en México: Un Reto para la Equidad de Género** 131
Claudia Alaníz-Hernández

- Estudio de Caso sobre el Empoderamiento con Mujeres en Ecuador: Elementos para una Intervención Socio-Educativa** 151
Bianca F. Serrano, Lourdes Y. Cabrera, Rafael Hernández Maqueda, Isabel Ballesteros y Fernando del Moral

Subjetividades del Profesorado de Artes y su Rol como Agentes/as de Cambio	173
<i>Rosario García-Huidobro y Ninoska Schenffeldt Ulloa</i>	
¿Qué Piensan Estudiantes de Primaria Bonaerenses y Madrileños sobre la Participación Escolar?	197
<i>Almudena Juanes y Liliana Jacott</i>	
Educación Cívica y Actitudes Democráticas en Estudiantes de Educación Secundaria en el Perú	219
<i>Ricardo Cuenca y Carlos E. Urrutia</i>	
ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE	
Evolución e Incidencia de la Enseñanza de Lenguas en la Comunidad Científica	245
<i>Antonio José Moreno-Guerrero, M^a Aránzazu Fernández-Mora, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Carmen Rodríguez-Jiménez</i>	
La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad	267
<i>Rosa Vázquez</i>	
Educación para la Paz: Un Espacio de Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas Docentes	285
<i>Alena Kárpava y Verónica Juárez Ramos</i>	
Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga	309
<i>María José Alcalá del Olmo, María Jesús Santos, Juan José Leiva y Antonio Matas</i>	
Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura	327
<i>Victoria Sánchez-Gómez, Mauricio López, Antonio Manuel Amor y Miguel Ángel Verdugo</i>	
Diseño y Validación de los Cuestionarios de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y para Profesores (CRJSP)	351
<i>Vanesa Sainz y Liliana Jacott</i>	

RECENSIONES

- Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodríguez-Fernández, J. R. (2020). Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente** 385
Irene Moreno-Medina
- Freire, P. (2018). La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passeti** 387
Germán Iván Martínez Gómez
- Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Eds.). (2020). Claves para la inclusión en educación superior** 391
Augusto Jiménez de la Fuente
- Sancho Gil, J. M., Hernández Hernández, F., Montero Mesa, L., de Pablos Pons, J., Rivas Flores, J. I. y Ocaña Fernández, A. (Coords.). (2020). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social** 393
Belén Massó Guijarro
- Costa, J. y Couvaneiro, J. (2019). Conhecimentos vs competências. Uma dicotomia disparatada na educação** 395
Hélia Bracons
- McArthur, J. (2019). La evaluación: una cuestión de Justicia Social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas** 399
Ignacio Lizana y Nina Hidalgo

Presentación:

Educación, Democracia y Justicia Social: Miradas desde América Latina

Education, Democracy and Social Justice: Views from Latin America

Angelo Vittorio Cenci ^{1*}
Margarita Sgró ²

Universidade de Passo Fundo, Brasil
(Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

La sección temática de la presente edición fue convocada por la necesidad de pensar la relación existente entre educación, democracia y justicia social en las sociedades latinoamericanas. Tal como quedó expresado en la convocatoria presentada oportunamente a la Revista, las sociedades latinoamericanas compartimos algunos problemas estructurales de carácter social y político que se muestran en la fragilidad de los sistemas democráticos, en la dependencia económica y consecuentemente en ejercicios deficitarios de nuestra soberanía política, económica y cultural.

Muchos países de la región sufrimos de manera simultánea interrupciones de gobiernos democráticos, mediante golpes de estado que desde la década de los años 30 han signado de inestabilidad política estas tierras. El siglo XXI en cambio, comenzó de una manera promisorio, Brasil y Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Ecuador y Venezuela retomaron un camino de unidad latinoamericana impulsado por gobiernos de corte nacional y popular que por un tiempo significativo pararon el desenvolvimiento del neoliberalismo reinante. En ese contexto, de imprescindible referencia, puede entenderse el interés creciente de los gobiernos por la Justicia social definida en primer término, por los problemas de una desigualdad extrema y creciente, que afecta el ejercicio de prácticas democráticas, y marca con una tensión, que va en aumento, los límites de la misma frente al capitalismo contemporáneo. Es ese el marco en el que pensamos encuadrar las reflexiones situadas sobre los diversos temas que plantean los trabajos que integran esta sección temática. La mayoría de ellos exponen resultados de investigación, o investigaciones en curso, estudios de caso, con metodologías diversas, dirigidos a problematizar políticas públicas de educación infantil, problemas de desigualdades regionales, empoderamiento y género, políticas de ingreso y permanencia en la universidad, educación secundaria, artística y educación física. Los países representados de Latinoamérica son: Argentina, Chile, Ecuador, México y Perú, hay investigadores de todos los países nombrados y también autores españoles.

*Contacto: angelo@upf.br

El primer trabajo se denomina Estudio sobre la calidad de la educación en escuelas de barrios periféricos de Santiago de Chile ¿Una justicia ante la marginalización social? Autor: Ignacio Reyes de la Universidad de Playa Ancha, Chile. El artículo trata sobre la escolarización de niños de tres comunas periféricas de la Región Metropolitana de Santiago. En particular, se abordan los puntos de vista de profesores de escuelas municipales y particulares subvencionadas. Este estudio busca reflexionar sobre la calidad de la educación, a la luz de la experiencia de las escuelas en barrios periféricos. Así, podemos distinguir dos realidades en torno a la justicia. Por un lado, la eterna promesa de entrada al progreso social mediante la formación y acceso al empleo; por otro una justicia de corto plazo que se traduce en asumir las condiciones de pobreza de los alumnos y entregar un apoyo socio-afectivo.

El segundo trabajo se denomina: Formar profesores de educación física para la Justicia social: efectos del aprendizaje-servicio en alumnos chilenos y españoles. Autores: Luis García-Rico, Universidad Autónoma de Madrid, España; Bastian Carter-Thuillier, Universidad de Los Lagos, Chile. M. Luisa Santos-Pastor, L. Fernando Martínez-Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid, España. El objetivo del presente estudio es comparar los efectos sobre la formación inicial del profesorado de Educación Física que tienen dos modelos de Aprendizaje-Servicio desarrollados, ambos enfocados desde la Justicia Social: (1) el modelo de una universidad privada situada en la región de la Araucanía (Chile) y (2) el modelo de una universidad pública ubicada en España, concretamente en la Comunidad Autónoma de Madrid. Los resultados del estudio muestran diferencias significativas sobre los efectos que produce cada modelo de Aprendizaje-Servicio. Asimismo, se encuentran en línea con otros estudios que muestran cómo la participación en experiencias de Aprendizaje-Servicio favorece el desarrollo de la reflexividad crítica sobre la Justicia Social en los futuros docentes de Educación Física; además de otorgarles herramientas para la resolución de eventos problemáticos, a partir de situaciones comunitarias reales.

El tercer trabajo se denomina: Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: Desafíos pendientes desde la experiencia peruana. Autor: Lars Stojnic de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. El estudio explora el potencial de la participación estudiantil para generar actitudes capaces de sustentar prácticas democráticas en la cotidianidad escolar institucional, por la formación de la subjetividad y la ciudadanía. Los resultados muestran la relación entre experiencia escolar y desarrollo de actitudes democráticas; principalmente, con respecto a cómo la posibilidad efectiva de las y los estudiantes de influir sobre temas relevantes en su escuela, incidiría en un mayor reconocimiento de sí mismas(os) como ciudadanas(os) con capacidad para ejercer poder público. Es un estudio de caso de seis escuelas públicas peruanas.

El cuarto trabajo se denomina: Actuar-enseñar sobre la diversidad: Construyendo educación inclusiva en Atacama. Autoras: Adriana Fernández Muñoz-Daniela Durán Rojas de la Universidad de Atacama, Chile. El artículo busca analizar las experiencias de profesionales de la comunidad educativa de 6 escuelas públicas con Programa de Integración Escolar y en proceso de implementación de la ley de inclusión, en las tres provincias de la Región de Atacama. En las experiencias y opiniones de quienes participan, se evidencian obstáculos, facilitadores, reticencias y elementos significativos que aportan a la construcción del conocimiento teórico y práctico, principalmente referido a la resistencia a la transformación de la pedagogía tradicional y al trabajo mancomunado con equipos multidisciplinares, la instalación de prácticas innovadoras mediante adaptaciones curriculares, la importancia del involucramiento de todo el estudiantado y sus familias, la

educación desde las emociones y el buen trato, elementos claves para la conformación de comunidades inclusivas.

El quinto trabajo se denomina: *La educación secundaria en Argentina: Obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares*. Autoras: Yanina M. Maturo-M. Cecilia Bocchio-Estela M. Miranda, Universidad de Córdoba, Argentina.

El artículo se propone analizar y problematizar, desde los aportes de Nancy Fraser y Stephen Ball, dos instrumentos de las políticas educativas en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba que atienden a una población afectada por múltiples desigualdades: el Nuevo Régimen Académico, diseñado para reformar el formato escolar y las Prácticas Profesionalizantes en la figura de la pasantía, para la inserción en el mundo laboral. A modo de hipótesis se sostiene que si bien ambos instrumentos tuvieron como propósitos la inclusión educativa se estarían produciendo nuevas desigualdades por las estrategias utilizadas por las instituciones escolares. Los resultados alcanzados buscan contribuir a los debates actuales sobre las dinámicas y tensiones de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la escuela secundaria.

El sexto trabajo se denomina: *Trayectorias educativas en el marco de la implementación del ingreso irrestricto en una Universidad argentina*. Autoras: Gloria González, Universidad de Mar del Plata-Florencia Nogueira, Universidad de Mar del Plata-Macarena del Valle, Universidad de Mar del Plata- CONICET, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología-Carolina Grossi, Universidad de Mar del Plata, Argentina. El estudio explora las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, y en relación con factores sociales, económicos e institucionales que dificultan el logro de los objetivos propuestos por dichas políticas. Lo que se comprueba por las diferentes trayectorias a favor de los estudiantes de sectores sociales más favorecidos.

El séptimo trabajo se denomina: *Atención y cuidado de la primera infancia en México: Un reto para la equidad de género*. Autora: Claudia Alaníz Hernández, Universidad Pedagógica Nacional de México. El artículo reflexiona críticamente sobre la Estrategia Nacional de Atención para la Primera Infancia (ENAPI), es una política pública del Gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador que se dirige a la obligatoriedad de la educación Inicial. La crítica se centra en que dicha estrategia política reproduce una visión conservadora que no cuestiona los estereotipos de género y coloca casi naturalmente la responsabilidad de las mujeres en el cuidado infantil.

El octavo trabajo se denomina: *Estudio de caso sobre el empoderamiento con mujeres en Ecuador. Elementos para una intervención socio-educativa*. Autores: Bianca F. Serrano, Universidad Internacional de la Rioja, España; Lourdes Y. Cabrera, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador; Rafael Hernández Maqueda, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador; Isabel Ballesteros, Universidad de Las Américas, Ecuador; Fernando del Moral, Universidad de Almería, España. El principal objetivo del trabajo es presentar una investigación destinada a identificar y analizar qué barreras y oportunidades, en relación a procesos de empoderamiento socio-económico, encuentran, en su contexto vital, las mujeres de la comunidad rural de Yugsiloma, Ecuador. Esta investigación es un estudio de caso que destaca la importancia de generar espacios educativos que permitan desde las experiencias vividas, examinar y activar estrategias que promuevan la mejora de la calidad de vida, la democratización y la Justicia Social.

El noveno trabajo se denomina: *Subjetividades del profesorado de Artes y su rol como agentes/as de cambio*. Autoras: Rosario García-Huidobro-Ninoska Schenffeldt Ulloa, Universidad de los Lagos, Chile. El artículo presenta los resultados del estudio “*Identidades profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural*”, que buscó conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la Región de Los Lagos en Chile y comprender cómo dichas subjetividades contribuyen al desarrollo social y cultural de la región. Las prácticas de los/as artistas-docentes son acciones disruptivas en el espacio artístico-social previamente establecido. Las autoras afirman que en las subjetividades del/la artista docente reside la posibilidad de transformación social del territorio, generando nuevos sentidos, como una forma colaborativa de promover cambios a través de las artes.

El décimo trabajo se denomina: *¿Qué piensan los estudiantes de primaria bonaerenses y madrileños sobre la participación escolar?* Autoras: Almudena Juanes-Liliana Jacott, Universidad Autónoma de Madrid. La investigación indaga las ideas que tienen sobre participación escolar estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria de Madrid y Buenos Aires. El marco teórico referencial es el enfoque tridimensional de justicia social propuesto por Fraser (2008a, 2008b) y los estudios sobre participación infantil y prácticas culturales en el proceso de construcción de las representaciones sociales. Los resultados muestran que chicas y chicos de 4º y 6º de Primaria de ambas ciudades mantienen mayoritariamente una concepción de la participación desde un enfoque en el que se destaca el papel de la autonomía personal en la toma de decisiones democráticas.

El undécimo trabajo se denomina: *Educación cívica y actitudes democráticas en estudiantes de educación secundaria en el Perú*. Autores: Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Peruana Cayetano Heredia- Carlos E. Urrutia, Instituto de Estudios Peruanos. La investigación pretende hallar el efecto del conocimiento de contenidos de educación cívica en las actitudes democráticas de estudiantes peruanos de educación secundaria. Los resultados indican que el conocimiento cívico es un predictor importante en casi todas las actitudes democráticas, pero tiene menos impacto que el género y el interés en la política. Tan solo en el caso de las variables de tolerancia social e institucionalidad, el puntaje de conocimiento cívico es uno de los predictores más importantes. Asimismo, se descarta una relación entre el interés del estudiante en la política y el puntaje de conocimiento cívico.



MONOGRÁFICO:

**EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y
JUSTICIA SOCIAL: MIRADAS
DESDE AMÉRICA LATINA**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Estudio sobre la Calidad de la Educación en Escuelas de Barrios Periféricos de Santiago de Chile: ¿Una Justicia ante la Marginalización Social?

Study on the Quality of Education in Schools of Peripheral Neighborhoods of Santiago de Chile: A Justice in the Face of Social Marginalization?

Ignacio E. Reyes *

Universidad de Playa Ancha, Chile

Las reformas escolares del país han puesto especial importancia en la calidad de los resultados estandarizados que miden los aprendizajes de los alumnos. La medición del rendimiento aparece como la puerta de acceso al progreso. La siguiente contribución trata sobre la escolarización de niños de tres comunas periféricas de la Región Metropolitana de Santiago. En particular, abordaremos los puntos de vista de profesores de escuelas municipales y particulares subvencionadas. La vida en una población de la zona sur evidencia de manera fehaciente lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano llamó el polo marginal y/o exclusión social. Este estudio busca reflexionar sobre la calidad de la educación, a la luz de la experiencia de las escuelas en barrios periféricos. Asimismo, observar diferencias entre escuelas municipales y particulares subvencionadas. Para esto nos concentraremos en el posicionamiento sobre la prueba SIMCE. La justicia social aparece como la entrada al progreso en base a la calidad de la educación y meritocracia individual; por otro una justicia de corto plazo que se traduce en asumir las condiciones de pobreza de los alumnos y entregar un apoyo socio-afectivo.

Descriptores: Enseñanza pública; Enseñanza privada; Rendimiento escolar; suburbios; Exclusión social.

The country's school reforms have placed special importance on the quality of the standardized results that measure student learning. Performance measurement appears as the gateway to progress. The following contribution deals with the schooling of children in three peripheral communities of the Santiago Metropolitan Region. In particular, we will address the views of teachers from municipal and private subsidized schools. Life in a southern zone population is evidence of what the Peruvian sociologist Aníbal Quijano called the marginal pole and/or social exclusion. This study seeks to reflect on the quality of education, in light of the experience of schools in peripheral neighborhoods. Also, to observe differences between municipal schools and subsidized private schools. For this we will concentrate on the positioning on the SIMCE test. Social justice appears as the entrance to progress based on the quality of education and individual meritocracy; on the other hand, a short-term justice that translates into assuming the conditions of poverty of students and providing socio-affective support.

Keywords: Public education; Private education; Academic achievement; Suburbs; Social exclusion.

*Contacto: ignacio.reyes.cayul@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de abril 2020
1ª Evaluación: 5 de junio 2020
2ª Evaluación: 9 de septiembre 2020
Aceptado: 26 de septiembre 2020

1. Introducción

Hablar del polo marginal¹ se inscribe en la llamada heterogeneidad estructural, esto es, un sistema con característica de total o global que construye una diversidad de experiencias de vida. La marginalización caracteriza la vida de los barrios periféricos. Esta diversidad evidencia un sinfín de relaciones con la sociedad imperante. Así, el desempleo, la pobreza, la violencia, el narcotráfico, la falta de oportunidades y movilidad social. Estas condiciones son, no un estado coyuntural que será superado por el progreso inevitable de la modernidad, sino que son perennes para un vasto número de sujetos. La escuela no queda fuera del polo marginal de la economía: navega entre el sueño de una vida con mejores oportunidades y contener a niños y familias del desempleo de larga duración, comercio infernal, zonas de narcotráfico y balaceras.

Las reformas escolares del país han puesto especial importancia en la calidad de los resultados estandarizados que miden los aprendizajes de los alumnos. La medición del rendimiento aparece como la puerta de acceso al progreso. No obstante, este proyecto, las escuelas ubicadas en la periferia deben verse enfrentadas a imperativos cotidianos que le ubican como una zona de protección socio-afectiva con los alumnos. Así, el papel de protectora de la infancia se combina con su rol de inclusión a la sociedad a quienes están tradicionalmente fuera de la actividad económica del país.

Por otro lado, la expansión de la matrícula nacional ha sido planteada desde la apertura de escuelas particulares con subvención estatal más la administración municipal de la oferta pública. La presencia de escuelas privadas en zonas periféricas constituye una novedad en el clásico rol de la escuela privada. Apareciendo comportamientos nuevos para estos sectores, tales como la elección de la escuela por parte de los apoderados. Constituyendo, por ende, un verdadero cruce de fronteras entre lo público y lo privado.

Tomando en cuenta estos antecedentes, nuestra investigación se centra en los discursos de profesores de escuelas particulares subvencionadas y municipales. Mediante entrevistas semi-dirigidas hemos abordado las narrativas docentes sobre la con la prueba estandarizada nacional SIMCE² y el contexto y experiencia de las familias en este barrio pobre. Así, podemos distinguir dos realidades en torno a la justicia. Por un lado, la eterna promesa de entrada al progreso social mediante la formación y acceso al empleo; por otro una justicia de corto plazo que se traduce en asumir las condiciones de pobreza de los alumnos y entregar un apoyo socio-afectivo. El peso del contexto sitúa a muchos docentes en posturas críticas en relación al sistema educativo. Señalando que la vida en la periferia

¹ Para profundizar diremos que el polo marginal se refiere al contingente de mano de obra que queda fuera del mercado del trabajo, tanto en los niveles de la economía dominantes, los sectores de extracción de recursos naturales; agricultura, financiero; en el norte y en el sur global. Del mismo modo, los niveles económicos intermedios no pueden absorber a quienes salen del mercado del trabajo, debiendo éstos, situarse en las llamadas economías de subsistencia y de servicio; entrando en dinámicas de precarización laboral y marginalización social (Quijano, 1968; 2000).

² SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, test que mide los conocimientos en lectura, escritura y matemática (Además de Historia, Ciencias Naturales, actualmente, inglés y educación física). Esta prueba, de carácter nacional, se efectúa en 2º, 4º, 6º y 8º año de educación básica; y en II y IV año de enseñanza media. El SIMCE se inició en 1988, y es el sucesor de la prueba PER (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar), el cual fue aplicado por la Universidad Católica. El SIMCE pasó a ser administrado por el Ministerio de Educación a partir de 1990 (Meckes, 2003).

no permite aplicar a cien por cien la política educativa chilena, pensada desde el centro económico del país. De este modo, el polo marginal de la economía debe ser comprendido según sus propias lógicas, comprendiendo la diversidad de roles y estados que acontecen. En otras palabras, se trata de situarse en la exterioridad (Dussel, 1996) del sistema para comprender y hacer justicia a quienes habitan fuera de los muros del centro cívico.

Esta contribución comenzará por revisar brevemente el concepto de polo marginal, luego, la revisión de la literatura sobre escolarización en contextos de pobreza en Chile; las contradicciones entre lo público-privado. A continuación, ofrecemos el método y los resultados de nuestra investigación; finalizando con la discusión final.

2. Revisión de la literatura: Polo marginal

En la reflexión de Aníbal Quijano, la composición de los niveles sociales no se compone de un binario, es decir, dos capas sociales, los integrados y los marginales. Se trata de desequilibrios económicos simultáneos en la gran urbe. En una misma comuna periférica, podemos encontrar barrios con distintos niveles de vida. Se establece a escala micro, una zona integrada y otra marginal. No se trata de un binario centro-periferia; norte-sur global, sino que de un paquete enredado de relaciones desequilibradas que transforman al orden del siglo XIX que construyeron a las sociedades latinoamericanas: periferias urbanas planificadas según una tipología de razas y económica; En la hora actual, con un mercado diversificado, la composición de los barrios experimenta la mezcla socioeconómica difusa o llamada con segregación aventajada o con mixtura social (Ortiz, 2018).

La característica de estos sectores marginados es su pertenencia al sistema. No son expulsados ni reincorporados del sistema bajo los ciclos de crecimiento o de contracción (Quijano, 1968, 2014), sino que nunca han entrado en dichos movimientos.

Si observamos la composición socioeconómica de la Región Metropolitana³, apreciaremos cómo los distintos quintiles de la población se encuentran entremezclados en una comuna (con la salvedad de las comunas más ricas). Para Quijano, los desequilibrios en los niveles del sistema es el síntoma de la pauperización social. De este modo, lo que para la escuela austriaca⁴ y Friedman⁵ es el progreso mismo (un empleo de los años noventa dejó de existir o disminuyó notablemente por causa de la tecnología); Sin embargo, no se trata

³ La Región Metropolitana de Santiago. Es una de las quince regiones en las que se encuentra dividido Chile. Es la única región mediterránea y la más pequeña del país. Según el Censo 2017 la población alcanzaba los 7.112.808 habitantes y se divide administrativamente en seis provincias y 52 comunas (www.ecured.com y www.bcn.cl).

⁴ Para una mejor comprensión, ver la definición de Fontaine (1983): “La llamada Escuela Austríaca es una de las ramas más importantes del pensamiento económico y social europeo de nuestro tiempo. Su fundador fue Carl Menger (1840-1921) quien, junto a Jevons y Walras, formuló la teoría de la utilidad marginal del valor o teoría subjetiva del valor económico de los bienes, que marcó un corte con la escuela clásica de Adam Smith, Ricardo y otros, y el comienzo de la escuela neoclásica”.

⁵ “Milton Friedman: destacado profesor de la Universidad de Chicago, ganador del premio Nobel de Economía en 1976 y creador –junto a Friedrich von Hayek– de la prestigiosa Mont Pelerin Society en 1947. Sin duda, un verdadero liberal, cuyas ideas han ejercido una influencia fundamental en materia económica.” (Soto, 2012).

solamente de esta causa, las necesidades del capital hacen que el empleo seguro en un sector; al cabo de unos años, se difumine notoriamente

Dentro de la noción de polo marginal, aparece la crítica a la justicia en tanto acceso al progreso. En el caso de los sectores marginales, el acceso a la escuela, la permanencia y término de la escolaridad se convierten en los primeros logros que permiten superar la etapa de pobreza. A partir de este hito, obtener diplomas, salir de estos barrios, aspirar a un mejor nivel de vida serán los logros más visibles. Las ideas de igualitarismo - distribución y/o focalización para nivelar las condiciones; y, el mérito como condición de posibilidad del logro, ponen de manifiesto un discurso y manera de plantear la escolarización en los barrios pobres: la solución para salir de la pobreza es el progreso. Por lo tanto, la justicia está enmarcada por la adopción de la manera de vivir moderna-capitalista con perspectiva de aumento del nivel socio-económico (Peña, 2017). En términos de la escolarización esto significa que a mayor nivel educativo, mayores perspectivas de vida asomarán; las necesidades pasarán de las primarias a unas más sofisticadas y el individualismo que propone el mérito dejará de lado formas de vida comunitarias, tanto en los núcleos familiares como barriales que caracterizan a los barrios marginales chilenos, de todas maneras, la entrada a nuevos estadios del sistema se realizan en tiempos distintos, desde los estratos de mayores ingresos hasta las capas más pobres, casi como un pirámide (Acevedo y Javalquinto, 2017). Aníbal Quijano sostiene que tal progreso no puede sino basarse en una marginalización estructural, es decir, más allá de las capas pobres, aparece una multitud humana que simplemente está fuera (Quijano, 1968; 2014), incluso de aquella pobreza que posee un acceso al empleo precario: El llamado polo marginal es aquel que vive permanentemente en la desocupación y marginalidad socio-espacial, toda vez que el mercado laboral no necesita de todo el mundo para producir mercancías para el mercado global. Así la justicia por la vía del progreso, en el caso de la escolarización, integrar a los más pobres y excluidos en las aulas, terminará por colisionar con el desempleo estructural y de larga duración.

Una aproximación de la noción de polo marginal con la justicia social se expresa en el reconocimiento del otro (Murillo y Hernández, 2011). Mediante la diferencia, las barreras y dificultades que experimentan distintos grupos de la sociedad pueden ser superadas. En tal sentido, cobra importancia la idea de exterioridad planteada por Enrique Dussel (1996) y su planteamiento del otro: hacer justicia con el pobre, con la viuda y con el extranjero. Así tanto la justicia igualitaria como el mérito personal tienen una superación por la vía de cuestionarse para dónde apunta la justicia: ¿para subirse al tren del progreso? Es decir, para acceder a la modernidad capitalista (Peña, 2017). La categoría exterioridad de Dussel tiene correlato en la noción de polo marginal evocada por Quijano, en tanto la justicia dentro del sistema no alcanza para todos. Tal sentencia se debe a que las necesidades que se expresan dentro del mercado se concentran en aquellas que son mayormente difundidas y rentables, por sobre las que buscan preservar la vida de todas y todos (Dussel, 1996). En el caso de la escolarización, mecanismos de financiamiento en base al resultado conseguido; mediciones estandarizadas, rankings de escuelas no hacen más que promover el triunfo de algunos sobre la base del ocultamiento del otro.

3. La escolarización en la marginalidad urbana de Santiago, ¿educar en una cultura de la pobreza?

Siguiendo con la idea de conexión entre sectores marginalizados con el centro urbano de poder, aparecen las instituciones de la sociedad que conectan a las personas en el espacio social. Así, por ejemplo, la primera ley de instrucción primaria planteaba la necesidad de instruir en los saberes considerados esenciales para la nación⁶; si damos un salto en el tiempo, la segunda ley de instrucción primaria plantea con mayor ahínco la instrucción de vastos sectores. La llegada de los gobiernos radicales aparece como un punto de partida de aproximadamente tres décadas de ampliación de la escuela a sectores aun marginalizados. La reforma educativa de Frei Montalva⁷ se abocó en la formación de profesores, la construcción de escuelas, la entrega de material de estudios; tarea que toma Allende y buscó profundizar con la escuela nacional unificada. Pinochet plantea en un inicio el volver a los valores occidentales—cristianos, heredados por la llamada chilenedad (Declaración de principios de la Junta Militar, 1974). Luego, el proyecto de los Chicago boys transforma esta primera idea con la masificación de la escolaridad por medio de la libertad de enseñanza (De Castro Spíkula y Méndez, 1992; Jofré, 1988). Con el fin de la dictadura, la concertación busca concluir con la etapa de escolarización o cobertura y apuntar a la modernización de la educación (Comisión “Brunner” 1994⁸), la búsqueda, una vez conseguida la cobertura, es la calidad. Bien podemos quedarnos con esta simplificación, como un breve intento de línea de tiempo de la educación escolar, que nos permite mostrar que los distintos proyectos de masificación de la escuela han establecido un puente de contacto del centro urbano poder con los sectores marginalizados de la población. Desde la instrucción del indio (Lengua castellana, cálculo y catecismo) hasta la escolarización en un gueto del sur de la Región Metropolitana, buscando que tal escuela se supere en sus resultados académicos nacionales, la cuestión (social) que emerge se refiere a la formación integral de un sujeto considerado carente de tales virtudes emanadas de la escuela.

El modelo de escuela privada ideada en Chile muestra que el servicio educativo es administrado y, por ende, provisto por sostenedores educativos privados (los cuales pueden ser personas naturales o jurídicas). A partir de la reforma educativa de los años

⁶ El vínculo entre nación e instrucción nacional ha sido explicado por Lira (2010) de la siguiente manera: “la comunidad nacional era responsable de asegurar que una mínima dotación de bienes culturales, esenciales para participar de la cosa pública, llegara al conjunto de quienes, a futuro, estaban llamados a ejercer la ciudadanía”.

⁷ Se trató de la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva de 1965 y que proponía: “1. La responsabilidad socio-cultural de la educación es promover el desarrollo integral espiritual y material de los individuos, incorporándolos a la vida de la nación, introducir valores democráticos y servir al desarrollo económico de la nación. 2. Preparación para la vida productiva, es decir, la educación debe impartir las destrezas necesarias para una efectiva incorporación al mercado laboral. 3. Acceso a la educación como un derecho humano, es decir, la educación debe hacerse disponible a todos los ciudadanos tanto como sean sus habilidades. 4. La educación para la vida, es decir, la educación no debe ser confinada sólo al período de educación formal durante la niñez y adolescencia, sino que se la debe hacer disponible a toda la población, a través de programas educacionales formales y no formales para adultos sin barreras de edad”. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013).

⁸ Comisión asesora para la reforma educativa convocada por el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1997.

ochenta, el número de escuelas particulares subvencionadas ha crecido significativamente⁹. Con especial atención en abrir centros educativos en barrios marginales.

4. Método

Nuestra investigación ha consistido en un estudio de caso de tipo descriptivo, en el cual lo orientamos en explorar las eventuales diferencias que pudiesen existir entre la escuela particular subvencionada y la escuela municipal en la escolarización de niños de sectores marginalizados. Una vez determinada esta situación hemos buscado la prueba crítica (Díaz De Salas, Mendoza y Porras, 2011) que nos permitiese aseverar o destacar las diferencias entre estos tipos de establecimientos.

Mediante la aplicación de entrevistas semi-dirigidas a dos profesores por cada establecimiento municipal y escuela particular subvencionado en tres comunas periféricas de Santiago de Chile, a saber, Recoleta, Quilicura y La Pintana¹⁰. La razón para hacer tal distinción metodológica es observar el funcionamiento de ambos tipos de establecimientos dentro de un sistema educativo de cuasi-mercados (Hernández-Pedreño, 2010). En este caso, hemos buscado la respuesta a la pregunta: ¿Existen diferencias en la calidad en las escuelas particulares, en relación a las escuelas públicas seleccionadas?

Las preguntas abordaron diversas temáticas sobre el establecimiento: nos focalizamos en cuatro grandes categorías pre-establecidas: liderazgo, calidad, relación escuela - población y elección de la escuela (Rodríguez Molina y Gairín, 2017). De estos temas, hemos seleccionado el rol de la prueba estandarizada nacional SIMCE; más la relación de las escuelas con los barrios periféricos, las condiciones socio-económicas de los alumnos y sus familias. Las respuestas de los profesores tomaron siempre como referencia el contexto y las experiencias de vida de los alumnos y sus familias en la población. Las visitas a las escuelas se realizaron entre los años 2017-2018. El análisis de las entrevistas lo realizamos mediante la codificación axial de diversos temas que resurgían a cada categoría, para esto, nos hemos apoyado en el programa Nvivo 11¹¹; luego de esto, hemos revisado las categorías pre-establecidas, unificando los códigos, de manera tal de obtener nuevas categorías de análisis, las cuales. Para este artículo, hemos seleccionado las siguientes categorías y subcategorías:

- Categoría 1: El rendimiento académico de los alumnos y el SIMCE dentro de las prioridades de los profesores

⁹ El número de establecimientos particulares subvencionados es de 5.665; mientras que el de los establecimientos municipales es de 4.925, considerando, en ambos casos, establecimientos reconocidos oficialmente por el estado de educación parvularia, primaria y secundaria (Fuente: Estadísticas de la educación, 2018, Ministerio de Educación, Chile).

¹⁰ Recoleta es una comuna limítrofe con la ciudad de Santiago, se trató de la primera periferia fundada por los conquistadores españoles; Quilicura se encuentra en el extremo norte de la región. Ahí, podemos encontrar blocks y departamentos sociales, fruto de la política habitacional de los gobiernos de la concertación; El Castillo, es un suburbio del sur de Santiago, dentro de la comuna de La Pintana: formada por grupos erradicados desde las zonas más ricas de la región. Medida tomada por la dictadura militar que obligó a los pobladores a instalarse en comunas periféricas.

¹¹ NVivo es un software para la investigación con métodos cualitativos y mixtos.

- ✓ Subcategoría A: Escuelas particulares subvencionadas, normatividad y SIMCE
- ✓ Subcategoría B: Escuelas municipales, SIMCE, trabajo docente y su relación con los alumnos.
- Categoría 2: Representaciones de la población como espacios de conflicto
 - ✓ Subcategoría A: Escuelas particulares subvencionadas, espacios resguardados frente al contexto
 - ✓ Subcategoría B: Escuelas municipales: resignación frente al contexto familiar

Para facilitar la identificación de los entrevistados, hemos dispuesto estas etiquetas que distinguen a cada uno: Profesor + materia que enseña (Lenguaje o matemática) + PS (particular Subvencionado) o MUN (Municipal) + guion bajo + REC (Recoleta) o (Quili (Quilicura) o PINT (la Pintana).

Estas identificaciones se encontrarán entre paréntesis, al final de cada párrafo de las entrevistas, los cuales están con letra cursiva. Algunos ejemplos de identificación: Profesor lenguaje, PS_Rec, Profesora matemática.

5. Resultados

5.1. Categoría 1: El rendimiento académico de los alumnos y el SIMCE dentro de las prioridades de los profesores

5.1.1. Subcategoría A: Escuelas particulares subvencionadas, normatividad y SIMCE

En términos generales, el SIMCE no es considerado como un aspecto indispensable en la escuela. En las escuelas particulares subvencionadas, una primera reacción una profesora nos declara:

Acá, el SIMCE no es tema, de hecho, por eso nos criticaron del ministerio: ustedes son un colegio, no un hogar yo discrepo de eso, creo que desde este aspecto se pueden lograr mucho más que desde el conductismo y la rigurosidad de estar parados frente a ellos y dejando de lado que el niño vienen con una carga importante que es necesario solucionar o hacer que el niño lo sepa sobrellevar de buena manera. (Profesora matemática, PS_Rec)

En el caso de este establecimiento, las prácticas escolares no se encuentran en correlación con el SIMCE, ubicándose éste en un lugar inferior dentro de las prioridades. La crítica del Ministerio de Educación sobre el papel que debe desempeñar la escuela revela que existen dos miradas dispares entre ambas instituciones.

Si el SIMCE no es la prioridad según los actores escolares, ¿Por qué entonces darle importancia? ¿La mera obligación que ley demanda? Una profesora nos dice:

[El SIMCE] no es prioridad para el colegio, pero si hay preocupación ya que los establecimientos reciben beneficios por tener buenos resultados en el SIMCE y también es un punto que se considera para lograr la excelencia académica. (Profesora matemática, PS_Pint)

Los beneficios materiales y simbólicos que el SIMCE otorga resulta atrayente o no una condición que se deba obviar. La excelencia académica se refiere al reconocimiento que una escuela recibe por parte del Ministerio de educación, en términos de efectividad,

rendimiento sostenido o superación, igualdad de oportunidades, iniciativa, entre otros indicadores medibles.

Sobre este punto, las escuelas particulares subvencionadas nos mostraron que los docentes emplean distintos planes para la preparación de este examen.

...si bien, ellos van en octavo, ellos tienen contenidos como de sexto, porque tienen lagunas y que no les permiten avanzar. Entonces ese es como el enfoque: tratar de nivelarlos para que lleguen bien a la media, entonces el SIMCE pasa a tercer grado. (Profesora matemática, PS_Quili)

La nivelación o reforzamiento de las habilidades medidas por el SIMCE ocupa un lugar dentro del trabajo en la sala de clases.

5.1.2. Subcategoría B: Escuelas municipales, SIMCE, trabajo docente y su relación con los alumnos.

Al igual que en el caso de las escuelas particulares subvencionadas, los establecimientos públicos deben ocuparse de esta evaluación. El trabajo dedicado no se diferencia tanto. Una profesora lo señala:

preparamos guías, cada quince días tenemos planificadas guías de lenguaje entonces, con análisis, sin análisis, partiendo ahora por textos cortos, porque el SIMCE vienen con textos largos, pero no se les mete miedo que les va a ir mal, tratamos que los chiquillos puedan entender lo que están haciendo y es importante porque en los colegios municipales el SIMCE es el que sirve pa' subir un poco como lo miden afuera en las municipalidades. (Profesora lenguaje, Mun_Rec)

La finalidad del SIMCE, sin embargo, varía, puesto que el nivel académico de los alumnos es juzgado como bajo. Ante esto, los objetivos son adaptados a la medida del alumnado:

Que sepan que tienen que estar sentados dos horas y cuarto, dos horas y media, no me acuerdo cuánto es. (Profesora lenguaje, Mun_Rec)

La duración del SIMCE no se presenta como un tema accesorio, por el contrario, la cantidad de horas repercute en el rendimiento de cada alumno. Este aspecto pasa a tener relevancia y debe ser atendido.

Otro elemento que aparece en las entrevistas se refiere a la adaptación del currículum en contextos vulnerables: la posición mayormente sostenida, dice relación con el nivel académico del alumnado, considerado bajo por parte de los docentes.

Yo a ellos no les puedo pasar los mismos contenidos que les pasan en los otros colegios porque yo tengo muchos niños que no saben multiplicar. (Profesora matemática, Mun_Pint)

El factor tiempo y el factor nivel académico de los estudiantes contribuyen a acrecentar la carga horaria del profesor. De todas maneras, estos factores aportan una mirada distinta sobre la calidad de la educación: por calidad no se entenderá exclusivamente el logro de estándares prediseñados y puntajes SIMCE elevados, el giro que torna la noción apunta principalmente a nivelar y a velar por otros valores que no se encuentran necesariamente en evaluaciones estandarizadas.

5.2. Categoría 2: Representaciones de la población como espacios de conflicto

La población fue identificada como un lugar depositario de la vulnerabilidad social en la que los niños de las escuelas visitadas viven, se desenvuelven. En las escuelas visitadas, la apreciación de este espacio de la ciudad es mayoritariamente compartida.

5.2.1. Subcategoría A: Escuelas particulares subvencionadas, espacios resguardados frente al contexto

Las diferentes vivencias que acontecen en la población son integradas en la caracterización general que se tiene. Hechos delictuales y de violencia entregan una opinión sobre la población, caracterizándola negativamente. Una profesora nos introduce:

Los niños vienen de lugares que son muy malos, la conocida Parinacota que sale en las noticias, entonces vienen de esos sectores también. (Profesora matemática, PS_Quili)

El reconocimiento de un barrio peligroso, llamado en Chile la población, contiene una carga valorativa importante. La utilización del artículo *La*, el cual indica la población, más el nombre del barrio (aunque en varios casos posean otro nombre) marca claramente el lugar. Este punto se refuerza con la calificación que el entrevistado da de este sitio: “lugares que son muy malos”.

Esta opinión es refrendada por otra profesora:

Hay algunas partes que son bastante complicadas La Parinacota, La San Luís, hacia allá entonces en un momento tuve problemas con mis alumnas que el furgón, fue operada y necesitaba un furgón, y los furgones no iban hacia donde vivía ella porque a los tíos del furgón les daba miedo ir a buscarla. (Profesora matemática, PS_Quili)

Este caso particular evidencia que un factor importante opera en la valoración de la población como lugar de conflicto. El miedo experimentado por una persona vinculada a la escuela construye una visión negativa sobre la población.

La población caracterizada como un lugar malo y que provoca miedo de ingresar en ella obedece a la identificación de prácticas de marginalidad que los entrevistados entregaron. El detalle de éstas fue mencionado por un profesor:

micro tráfico, delincuencia, ¿ya? Chicos carentes, digamos, en algunos casos, de afecto. Y este entorno, de tráfico, como incide, se ve, se palpa en el día a día en la escuela. (Profesor lenguaje, PS_Rec)

La droga, la delincuencia y las carencias afectivas son tres categorías que fueron mencionadas durante las entrevistas. Estos factores se evidencian en la cotidianeidad de la escuela, aunque no nos fue posible indagar más sobre este punto. La convivencia escolar en las escuelas particulares subvencionadas visitadas podría apreciarse mejor solidificada que en las escuelas municipales.

Este punto nos parece de mucha importancia. La pregunta que se abre dice relación con las reales influencias que la población ejerce sobre el comportamiento de los niños. Las escuelas particulares subvencionadas lograrían, de mejor manera, que las municipales una asimilación de su cultura escolar en las familias que se escolarizan.

Lo que pasa es que a esta escuela llegan todos los niños que, por decirlo de alguna manera, ningún otro colegio quiere. (Profesora matemática, PS_Quili)

En este caso, esta escuela no selecciona a sus alumnos y orienta su proyecto educativo en la integración de niños en situación de vulnerabilidad social, toda vez que otros establecimientos del sector no están dispuestos a hacerlo. De todos modos, el enfoque dado por esta escuela se inscribe más en la ayuda material a familias con pocos recursos (entrega de material escolar, uniforme, alimentación) más que en el análisis y tratamiento de situaciones conflictivas.

La vida en la población parece tener consecuencias bastante difíciles para las familias que frecuentan la escuela. Aunque la composición del alumnado de las escuelas particulares subvencionadas no proviene exclusivamente de estos sectores, existe una mayor mixtura de alumnos. Una profesora nos explica:

Niños que vienen del Palmarés, que acá son colegios más reconocidos entre comillas, con familias que tienen más recursos, y tenemos niños que vienen de la Parinacota, del Valle de la luna, de la San Enrique, entonces hay como una diversidad, pero al final, todos tienen las mismas necesidades. (Profesora lenguaje, PS_Quili)

Este párrafo expresa que existe una diversidad socioeconómica importante en la escuela particular subvencionada, viniendo alumnos de distintos lugares y con distintos medios económicos, sin embargo, las carencias son percibidas, por los profesores, que, en el caso de la población, se refuerzan y se justifican más claramente como el producto de la cultura que se construye en estos sitios.

En las escuelas particulares subvencionadas que visitamos existe una constatación sobre la población como espacio de conflicto. La caracterización de estos lugares no dista mucho de aquel que tiene la opinión pública. La presencia de delincuencia, tráfico de droga es observada como un universo desconocido en el cual es mejor no involucrarse demasiado dado la sensación de temor que acontece. De esta forma, la escuela pasaría a convertirse en un pórtico que separa la población con todas sus características negativas, del mundo social mayor que la escuela busca desarrollar.

5.2.2. Subcategoría B: Escuelas municipales: resignación frente al contexto familiar

En el caso de las escuelas municipales, las entrevistas nos entregaron más información sobre las poblaciones aledañas, de donde provienen las familias que frecuentan estos establecimientos. La composición del alumnado que proviene de estos sectores es superior al caso de la escuela particular subvencionada.

Los entrevistados caracterizaron los barrios cercanos a los establecimientos municipales, evidenciando una serie de problemas sociales y de actitudes adoptadas por los alumnos y causadas esencialmente por la crianza de éstos en un entorno complicado. Un docente nos dice:

El entorno del colegio es bien complicado: tenemos poblaciones acá en Quilicura que son bastantes complejas: acá al frente del colegio hay una de las poblaciones que vienen la mayoría de ellos de ahí, que son poblaciones que encontramos tráfico, prostitución y eso es familiares de los mismos alumnos que nosotros tenemos en el colegio. (Profesora lenguaje, Mun_Quili)

La mayoría de las entrevistas caracterizaron los focos de violencia bajo los adjetivos de complicado-a o complejo-a, escondiendo, por un lado, una descripción más detallada de cada hecho; y por otro lado, entregando una nueva significación a estos adjetivos. De este modo, cuando hablamos de un barrio complicado o complejo, lo entenderemos como violento, con presencia de narcotráfico, donde se suceden enfrentamientos armados, además de prostitución.

A continuación, un docente nos recuerda que es preciso tener siempre presente el origen de los estudiantes:

Son todos de la población, no hay que olvidar nunca eso, que, pese a todas sus deprivaciones, llegan a acá. (Profesor matemática, Mun_Rec)

Esta primera mirada expone que el peso de la población en la vida de los alumnos que llegan a la escuela es importante y que no debe dejarse de lado este elemento, toda vez que condiciona la vida dentro de la escuela.

El escenario se encuentra marcado por lo tanto por la cultura que la población posee, a este respecto. Una docente recalca:

Aquí en las poblaciones acá' cercanas, mucho tráfico, balaceras, o sea es una realidad complicadita. (Profesora matemática, Mun_Pint)

Aparecen situaciones vinculadas a la delincuencia y tráfico de drogas. Estos fenómenos se vislumbran frecuentes en el diario vivir de estos barrios y su influencia, por ende, es significativa para las escuelas municipales.

La forma visible de palpar la marginalidad de las poblaciones, descrita en las entrevistas, se observa en elementos que son portados por ciertos alumnos.

En el sector donde vivo aquí, tú sabes que las escuelas municipales, los cabros que van con cuchillas... a mí el año pasado me tocó que un niño viniera con pistola, con cuchillo, y tú tienes que ponerte serio. (Profesora lenguaje, Mun_Pint)

Esta idea fue replicada en varias entrevistas que realizamos. El uso de armas forma parte de la cultura en muchos espacios. La imagen de las escuelas municipales, en especial, como establecimientos que reciben a alumnos que incurren en actos delictivos se plasma como una característica importante.

Las entrevistas evidenciaron que estos casos se explican por las dinámicas que se viven en la población, generando formas de resolución de conflictos que implican el uso de armas; por lo tanto, contienen una aceptación que se refleja por el grado de normalidad. Esto fue destacado durante las entrevistas. Otra profesora nos señala:

Entonces la forma de cómo te lo cuentan es como no profé, yo el otro día estaba en la panadería y había unos cabros con pistola y yo saqué mi pistola y después llegaron los pacos y nos subimos al techo y andaba todo tajeado aquí. (Profesora matemática, Mun_Pint)

Esta descripción da cuenta de esta normalidad de las historias que escuchan los docentes. En este caso, el relato de un asalto a mano armada y la posterior escapatoria de menores (suponemos que lo son toda vez que la entrevistada habla de unos cabros). Se parecía en las escuelas municipales una convivencia mayor con este tipo de acontecimientos, lo cual refleja que la escuela municipal no llega al nivel de protección o aislamiento que poseen las escuelas particulares subvencionadas, en relación al contexto de marginalidad del barrio.

De todas maneras, el trabajo de mejora del clima escolar como cimiento del proyecto educativo aparece justificado de manera más amplia. La erradicación de formas culturales asociadas a la marginalidad social toma mayor relevancia en las escuelas municipales.

Ellos son uno más dentro de una heterogeneidad, aquí no hay problemas, como te podría explicar, como se le denomina, el flayerismo¹², ¿Comprendes el concepto? aquí no se ve eso. (Profesor matemática, Mun_Rec)

¹² Flaite o flayte; Se ha definido de muchas maneras, entre las cuales seleccionamos: "persona de clase social baja y comportamiento extravagante, que es relacionada generalmente con el mundo delictual", según la definición del (Diccionario de uso del español de Chile, citado por Rojas, 2015). Adaptación del inglés con la palabra "Flihter" que significa "Volador" esto se usaba para llamar a

La escuela busca crear un patrón común basado en el establecimiento de una convivencia escolar. Esta se expresa en planes y medidas concretas (los mencionados recreos entretenidos, por ejemplo) que intentan contrarrestar culturas de la población, que operarían, según el discurso de los entrevistados, como contra-culturas. El flayerismo que nos señala este entrevistado, se refiere a variadas formas de expresión, a saber, lenguaje, vestimenta, rituales, estilos musicales, entre otros, propios de la cultura de la calle. Aquí aparece una contradicción entre el sujeto que se escolariza (de la población) y el perfil de alumno que se busca (misión del establecimiento). La idea de la escuela como el pórtico o pasaje de una sub-cultura a una cultura más avanzada, se evidenciaría como trasfondo de las entrevistas.

Al igual que en el caso de las escuelas particulares subvencionadas, las entrevistas en las escuelas municipales ubicaron a las poblaciones en una órbita diferente al de otros sectores de la ciudad, explicitándolas como un espacio desconocidos, en los cuales es difícil involucrarse, producto de la fuerte carga de violencia que en ellas se encierra. Una profesora nos cuenta una vivencia:

Donde yo vivo, por aquí también, viste, las calles no tienen ni nombre porque así no pillan a nadie. (Profesora lenguaje, Mun_Rec)

Esta práctica propia del narcotráfico expresa el conflicto permanente que los entrevistados atribuyen a la población. El ocultamiento de calles para así despistar a la policía, sumado a que muchos de estos barrios poseen una urbanización bastante irregular, toda vez que muchas de las poblaciones fueron el producto de tomas de terreno en décadas pasadas, generan un diseño complejo, de difícil determinación. Este tramado de las calles concurre en la caracterización de lugar ajeno a la realidad que se busca construir en la escuela.

Por último, una carencia importante de las familias que viven en poblaciones aledañas a las escuelas, es la falta de alimentación que muchos niños experimentan diariamente. En este caso, la escuela emerge como lugar donde se puede satisfacer esta necesidad. Un profesor nos dice:

Muchos niños acá, dependen de la comida que se da, la once, las colaciones y no se les iba a dar ese tipo de comida, íbamos a dejar niños sin comer, porque acá hay niños que no comen el fin de semana, no comen. Complicado. (Profesor matemática, Mun_Rec)

Este punto fue destacado en esta entrevista y muestra que la escuela incorpora en su esencia una labor social que va más allá del carácter académico.

En las entrevistas realizadas, hemos constatado que la población es identificada como un espacio de conflicto, donde muchas prácticas asociadas a la delincuencia y tráfico de drogas marcan fuertemente el discurso de los entrevistados. En las escuelas particulares subvencionadas, las entrevistas mostraron que existe una distancia entre las escuelas y los barrios: si bien, se reconoce la peligrosidad de ciertos lugares y momentos del día, no se relataron hechos de este tipo dentro de los establecimientos, lo que constituiría una zona de protección para las familias que frecuentan estas escuelas. Del lado de las escuelas

las personas que consumían Drogas...(<https://dicionariochileno.cl/term/Flaite>). Flaite vendría de un modelo de zapatillas llamado Air Flight desarrollado por la marca Nike. Los modelos piratas se llamaban Flight Airs, de ahí derivó en "flaiters" y su uso se expandió para referirse a los jóvenes que las usaban (El Definido, Conoce el origen de algunos de nuestros chilenismos, 17 de septiembre de 2013, citado por Rojas, 2015).

municipales, las situaciones de delincuencia y narcotráfico fueron descritas con mayor detalle, revelando que algunas de estas ocurren dentro del establecimiento. El porte de armas principalmente es mencionado. No se mencionaron otras organizaciones de estos barrios que también se encuentran (Juntas de vecinos, asociaciones y talleres culturales, iglesias, grupos políticos, clubs de fútbol y otros espacios de educación no formal). Por último, se reconoció en una entrevista que la alimentación que se ofrece en las escuelas es valorada y atiende a una carencia importante en familias de bajos recursos.

6. Discusión y conclusiones

Las entrevistas realizadas a profesores en seis escuelas de tres comunas periféricas de Santiago nos entregaron importantes clarificaciones sobre las dificultades experimentadas por niños y sus familias de poblaciones marginalizadas: violencia física, verbal, narcotráfico, trabajo infantil, reflejaron en muchos casos una resignación sobre una realidad que parece no cambiar. La escuela fue caracterizada como zona de protección, seguridad; y también como punto de encuentro con las familias. Apreciamos poca integración con el barrio. Las realidades son distintas de una escuela a otra y dan cuenta de la noción de polo marginal de Aníbal Quijano, el cual se presenta como una heterogeneidad estructural: múltiples casos e historias de vida, casi individuales, pero agrupados en un gran sector de la población chilena, sobrepoblada o hacinada en torno al centro urbano. ¿Son pobres desde el punto de vista material? No necesariamente; el SIMCE es bajo, a veces; pero, del mismo modo, podemos encontrar en una persona, ambas situaciones, es por eso que Quijano le llama estructural en otras palabras, la pobreza, precariedad, violencia, trayectorias escolares interrumpidas, bajos resultados son algunas categorías dentro de una estructura fija, constante, que se encuentra lejos del centro.

En relación a la justicia, aparecen dos imperativos. Por un lado, el reconocimiento entre alumnos y profesores, la protección ante los peligros, el compromiso que muchos docentes y apoderados muestran, y que vimos presencialmente; Por otro lado, las obligaciones que el sistema escolar manda: bajo el paradigma de la excelencia, la calidad de la educación sería el vector de movilidad social, produciéndose una justicia social en base a los méritos individuales (Tenti Fanfani, 2003). No obstante, la prueba SIMCE genera una tensión por la cual deben transitar los alumnos, profesores y las escuelas: básicamente, cumplir con la exigencia del paradigma de la educación de calidad en condiciones complejas. Así, en las escuelas particulares subvencionadas, existe un margen mayor que permite dar la evaluación estandarizada SIMCE una importancia distinta; en las escuelas municipales, asoman estrategias que buscan obtener un resultado digno en la medida de lo posible. De este modo, el problema del SIMCE no es tanto un resultado o la búsqueda de la excelencia, sino cómo enfrentar esta prueba sin bajar el promedio, pero teniendo en cuenta las dificultades sociales y de los aprendizajes de los alumnos.

Antes este panorama, nos parece importante reflexionar sobre el espacio periférico y el concepto de pobreza. Hemos hablado de forma fuerte sobre la marginalidad, el sujeto pobre, la violencia, el uso de identificaciones tales como delincuente. El uso de estos términos lo hemos planteado desde la negatividad como hilo conductor en este análisis: lo que es despreciado por la modernidad (chilena), los saberes (jergas, imaginarios, construcciones sociales periféricas, organizaciones) despreciados por el currículum y que, para nosotros, representan realidades, ante todo. La negatividad del sistema, todo (y todos) aquello/s que no entra/n en la realidad que decimos ver y que es producto de la

materialidad existente: ¿caso el narcotráfico no es un hijo no reconocido del capitalismo y/o de la privatización? (la racionalidad con la que opera un traficante no difiere mucho de la empleada por un gran empresario, nos referimos en términos de ver el mundo según los activos y pasivos que se pueden obtener; lo que cambia en uno y otro caso son las condiciones de existencia y los medios empleados), cuando mencionamos la noción de exterioridad, nos referimos precisamente al espacio no cubierto total o parcialmente por el orden existente. ¿Quién quiere ir a trabajar en una escuela de La Pintana, Recoleta o Quilicura? Esta pregunta más que analizarla como un menosprecio, la planteamos como un constructo mental establecido. La respuesta sería, a nuestro parecer, que muy poca gente querrá ir. Es lejos del centro, queda lejos. Pues bien, ¿Quién define que La Pintana queda lejos? ¿Por qué la representación general casi automática es asociar esta comuna a la lejanía? Podemos formular las mismas preguntas sobre otras representaciones sobre La Pintana. Estas preguntas son formuladas desde el centro, desde la totalidad del sistema: desde este lugar, no solo nacen estas interrogantes, sino que las soluciones (y los problemas) que, digamos, padecen estas comunas.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de la investigación: “Privatización de la educación en Chile: estudio del caso de la escuela privada en sectores vulnerables”. Tesis de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra, realizada por Ignacio Reyes Cayul. Financiamiento recibido de Becas Chile.

Referencias

- Acevedo, R. y Javalquinto, B. (2017). Banco mundial, ajustes estructurales y escuela de los Chicago boys. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 2, 65-71
- De Castro Spíkula, S. y Méndez, J. C. (1992). *El ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Centro de Estudios Públicos
- Díaz De Salas, S. y Mendoza Martínez, V. y Porras Morales, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75, art 3.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Fontaine, F. (1983). *La crítica de la "escuela austríaca" al socialismo*. UDP.
- Lira, R. (2010). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar: Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la ley de educación primaria obligatoria. *Pensamiento Educativo*, 46, 45-62.
- Meckes, L. (2003). El SIMCE: Su desarrollo y desafíos actuales. *Pensamiento Educativo*, 33, 160-178.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Ortiz, I. (2018). Relación entre la composición social de la comuna y la de las escuelas en la región metropolitana de Santiago. *Calidad en la Educación*, 48, 166-203.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n48.483>
- Peña, C. (2017). ¿Cuánta desigualdad necesita la democracia? *Estudios Públicos*, 147, 57-69.
<https://doi.org/10.38178/cep.vi147.99>

- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 3(5), 1-33.
- Quijano, A. (1968). Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. En D. Assis (Ed.), *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 99-128). CLACSO.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-69). CLACSO.
- Rodríguez Molina, G. y Gairín, J. (2017). Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: caso en Chile de las unidades técnicas pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>
- Rojas, D. (2015). Flaite: Algunos apuntes etimológicos. *Alpha*, 40, 193-200.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100015>
- Soto, A. (2012). *Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile*. Fundación para el Progreso.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La escuela y los modos de producción de la hegemonía*. FLACSO.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5490>

Breve CV del autor

Ignacio E. Reyes

Profesor de francés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación desde 2009. Máster en ciencias de la educación en la Universidad de Ginebra y Doctor en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Actualmente, investigador postdoctoral en la Universidad de Playa Ancha y docente del Departamento de Arte y Humanidades de la Universidad de Concepción. Mis temas de investigación son: privatización de la educación; migración, ciudadanía y políticas lingüísticas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-716X>. Email: ignacio.reyes.cayul@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles

Training Physical Education Teachers for Social Justice: Effects of Service-Learning on Chilean and Spanish Students

Luis García-Rico ¹*
Bastian Carter-Thuillier ²
M. Luisa Santos-Pastor ¹
L. Fernando Martínez-Muñoz ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Los Lagos, Chile

Este artículo compara los efectos de dos modelos de Aprendizaje-Servicio en Educación Física para la formación de docentes desde una perspectiva de Justicia Social. Con un enfoque cuantitativo no experimental comparativo, la muestra se compone de 90 estudiantes universitarios de dos universidades: chilena y española que han participado en experiencias de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la Educación Física durante los cursos 2018/19 y 2019/20. El tratamiento y análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS v.25, estableciendo el nivel de significación para todos los análisis en $P < 0,05$. Los resultados del estudio muestran diferencias significativas sobre los efectos que produce cada modelo de Aprendizaje-Servicio en la formación inicial desde una perspectiva de Justicia Social, utilizado en cada universidad. Asimismo, los resultados se encuentran en línea con otros estudios que muestran cómo la participación en experiencias de Aprendizaje-Servicio favorece el desarrollo de la reflexibilidad crítica sobre la Justicia Social en los futuros docentes de Educación Física; además de otorgarles herramientas para la resolución de eventos problemáticos, a partir de situaciones comunitarias reales.

Descriptor: Educación física; Justicia social; Universidad; Chile; España.

This article compares the effects of two Service-Learning models in Physical Education for teacher training from a Social Justice perspective. With a quantitative approach, comparative non-experimental design, the sample is made up of 90 university students from two universities: Chilean and Spanish, who have participated in Service-Learning experiences in the field of Physical Education. Statistical analysis and processing was performed using the SPSS v.25 program, set the significance level for all analyzes at $P < 0.05$. The results of the study show significant differences on the effects produced by each Service-Learning model in initial training from a Social Justice perspective, used in each university. Equally, the results are in line with other studies that show how participation in Service-Learning experiences favors the development of critical reflexivity on Social Justification in future Physical Education teachers; in addition to granting them tools for the resolution of problematic events, based on real community situations.

Keywords: Physical education; Social justice; University; Chile; Spain.

*Contacto: luis.garciarico@gmail.com

1. Revisión de la literatura

Durante las últimas décadas, en diferentes regiones del planeta, la brecha de desigualdad social entre los sectores más desfavorecidos y aquellos que ostentan situaciones de privilegio se han acentuado de forma preocupante (Bayón y Saraví, 2019; Hurst, Fitz y Nurse, 2017; Nussbaum, 2012). Esta realidad ha demostrado incidir significativamente en el acceso al bienestar individual y social de un importante sector de la población (Mikucka, Sarracino y Dubrow, 2016). Así, resulta alarmante el hecho de que, en varios países, exista una creciente asimetría en la distribución de los ingresos (Palma, 2019), pero también en el reconocimiento y participación de las personas en la sociedad (Murillo y Hernández, 2011). En este sentido, Latinoamérica es precisamente uno de los contextos donde existen mayores índices de desigualdad, inequidad y segregación social (Lustig, 2020), situación que ha sido asimilada con normalidad durante años (Motta, Jelin y Costa, 2018), condicionando de forma importante el desarrollo y la convivencia en las fragmentadas sociedades latinoamericanas (Saraví, 2019). Este escenario ha puesto en tela de juicio a las propias democracias, sobre todo en lo que respecta a principios de justicia y equidad social (Bayón y Saraví, 2019; Sen, 2010).

Esta situación ha supuesto importantes consecuencias sobre los sistemas escolares y universitarios latinoamericanos (Fernández y Pérez, 2016; Gentili, 2015). De hecho, la realidad social está afectada por el propio sistema económico, político y cultural, y aunque sean campos interdependientes, se relega a un segundo plano la dimensión educativa (Carter-Thuillier y Moreno, 2017). Esto ha significado en múltiples ocasiones que los sistemas educativos acaben reflejando las situaciones de inequidad y marginación que existen con mayor notoriedad en las sociedades latinoamericanas (Tedesco, 2017; Tiramonti, 2016). Igualmente, implica que la escuela y las instituciones de Educación Superior acaben convirtiéndose en espacios con serias dificultades para subvertir situaciones de segregación y exclusión social, como las anteriormente mencionadas (Daude, 2012). Este escenario, además de ser preocupante, hace evidente también la necesidad de buscar urgentemente alternativas que permitan reconfigurar el papel del sistema educativo, con el objetivo de avanzar hacia realidades educativas centradas en la Justicia Social (Ramírez, 2016).

En el caso específico de Chile, se puede mencionar que diversos autores (Flores et al., 2019; García y Pérez, 2017; Nussbaum, 2012; Repetto, 2016; Solimano, 2017) se han referido a los altos índices de desigualdad que existen en el país, situación por la que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lo ha considerado uno de los territorios más desiguales de Latinoamérica y del mundo (OCDE, 2016). Asimismo, diferentes estudios (Chavez y Flores, 2017; Duk y Murillo, 2019; Silva-Peña, 2020; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2014) han sido categóricos a la hora de indicar que el sistema educativo chileno tiene severos problemas de segregación (en términos socioeconómicos, culturales, étnicos, etc.). De hecho, además de ofrecer casi nulas posibilidades de movilidad social (Castillo, 2016), no otorga a los sectores con menores ingresos de la población la posibilidad de acceder a centros educativos con estándares elevados de calidad (Barahona, Veres y Barahona, 2018).

Esta problemática acaba configurando un sistema educativo que reproduce de forma permanente la estructura social existente (Sánchez, 2019) en una lógica de “status quo” (Ojeda et al., 2014). Es decir, la educación en el contexto chileno acaba siendo considerada como cualquier otro “bien de consumo” ordinario, al que se puede acceder en función de

los méritos económicos que cada persona o grupo específico pueda poseer (Atria, 2012). Si a esto último se suman los reiterados cuestionamientos hacia el sistema educativo chileno por la baja pertinencia cultural de su currículum (Turra-Díaz, 2012), la histórica marginación de los saberes de los pueblos originarios en la escuela (Beltrán y Pérez, 2018) y el escaso reconocimiento a las necesidades de dichos colectivos y la población inmigrante (Jiménez et al., 2017), es evidente que estamos en presencia de un contexto social y educativo que posee importantes brechas en términos de Justicia Social.

Este contexto genera también, por consecuencia lógica, la necesidad de formar docentes comprometidos críticamente con la justicia y la transformación social (Cutforth, 2000; Domangue y Carson, 2008; Silva-Peña, 2020). Todo ello con el fin de contribuir a la superación de las situaciones de desigualdad (Peña-Sandoval y Montecinos, 2016), sobre todo aquellas que atentan contra la dignidad humana, para así avanzar hacia prácticas centradas en la redistribución, el reconocimiento y la representación de todos los colectivos e individuos (Murillo y Hernández, 2014). En este sentido, también resulta fundamental buscar alternativas metodológicas que permitan desarrollar en el futuro profesorado la capacidad de comprender las situaciones problemáticas de la población, así como las competencias necesarias para trabajar en la superación de las mismas (Aramburuzabala y García, 2012).

En este sentido, diferentes autores (Álvarez et al., 2017; Aramburuzabala y García, 2012; Chiva-Bartoll, Capella y Pallarès, 2018; García y Benítez, 2014; García y Sánchez, 2017; Mayor y Rodríguez, 2016, 2017; Miller y Nendel, 2011, Vázquez, Liesa y Lozano, 2017; Watson et al., 2002) describen la efectividad del Aprendizaje-Servicio (ApS) durante la formación inicial del profesorado, por lo que aporta para: (a) el desarrollo de un compromiso hacia prácticas de Justicia Social; (b) la sensibilización hacia colectivos marginados o invisibilizados; (c) la capacidad de trabajar bajo un enfoque de acción local y comunitaria; (d) la adquisición de competencias socioprofesionales, ciudadanas y relacionales; (e) el desarrollo de valores ciudadanos; (f) la capacidad de implementar prácticas pedagógicas para la innovación social; (g) desarrollo de competencias profesionales para disminuir la exclusión social y las dinámicas segregacionistas y marginadoras; y (h) aprender a trabajar participativamente con el resto de la comunidad educativa. El impacto del ApS en todas estas dimensiones puede tener relación con que dicha metodología permita la convergencia de cuatro elementos fundamentales en un sólo proyecto (Michigan State University, 2015): (a) competencias académicas; (b) aprendizaje de contenidos de las asignaturas; (c) desarrollo de valores y actitudes favorables hacia el trabajo comunitario; y (d) adquisición de habilidades crítico-reflexivas.

A pesar de que la práctica del ApS en Educación Superior es relativamente reciente, existen algunos reportes positivos respecto a su implementación en la formación del profesorado (Torres y Hasbún, 2019). Sin embargo, tal y como indican Iyer, Carrington, Mercer y Selva (2018), una de las ventajas de esta metodología es que ya ha sido probada de forma reiterada en el contexto internacional con resultados positivos. De hecho, en el espacio iberoamericano existen abundantes evidencias al respecto. Por ejemplo, en España los estudios de revisión (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2019) muestran que en la última década existen numerosas experiencias de ApS en la formación inicial del profesorado (Álvarez, Sureda-Negre y Comas-Forgas, 2015; Álvarez et al., 2017; Gezuraga y Malik, 2015), en las que se describen las virtudes de esta metodología, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de competencias ciudadanas y sociales para la inclusión, el trabajo

comunitario y el desarrollo de habilidades críticas para comprender diferentes realidades (Iyer et al., 2018).

En el caso específico de la Educación Física (EF), el estudio de Chiva-Bartoll y sus colaboradores (2019) muestra que el ApS es un medio efectivo para la construcción de aprendizajes, así como para el desarrollo de competencias sociales y otras habilidades docentes de carácter específico (Capella-Peris, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2020). Además, ofrece al futuro profesorado de EF la oportunidad de vivir experiencias educativas inclusivas bajo un marco metodológico que permite vincular la teoría y la práctica de forma operativa (Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Salvador-García, 2020). En este sentido, la naturaleza teórica-práctica-reflexiva del ApS ha demostrado impactar positivamente en la comprensión holística del proceso de aprendizaje, permitiendo así el desarrollo del sentido crítico (Cutforth, 2000; Herold y Waring, 2018), lo que acaba repercutiendo positivamente en el compromiso y responsabilidad social del futuro profesorado (Santos, Martínez-Muñoz y Cañadas, 2018). Esta sinergia positiva entre ApS y EF puede tener relación, entre otras cosas, con las propias características de esta disciplina, que puede utilizar como recursos pedagógicos varias herramientas con una elevada capacidad de socialización y alto interés comunitario (deportes, juegos, danzas, etc.), facilitando así su uso con fines de inclusión social (Lamoneda, Carter-Thuillier y López-Pastor, 2019).

En este marco, numerosos estudios avalan la influencia positiva del ApS sobre diferentes dimensiones relacionadas con el desarrollo académico, profesional, personal y social del estudiante universitario (Opazo, Aramburuzabala y McIlrath, 2019; Rodríguez, 2014) y su incidencia en la formación para la Justicia Social. En concreto, algunos estudios valoran la utilización del ApS en la formación inicial de los estudiantes universitarios del ámbito de la EF, destacando sus efectos sobre:

- Desarrollo académico: Capella, Gil y Martí (2014) exponen la incidencia positiva del ApS en EF sobre el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo del alumnado, fruto de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en situaciones reales y del uso del pensamiento crítico y reflexivo para abordar la problemática social. De esta forma, el ApS favorece la adquisición de aprendizajes contextualizados y significativos (Chiva-Bartoll et al., 2020).
- Desarrollo profesional: Los estudios dirigidos a valorar el impacto de las experiencias de ApS sobre la orientación vocacional y profesional del alumnado destacan las posibilidades que ofrece el ApS para la adquisición de las competencias generales y específicas que capacitan al alumnado para el desempeño de su futura labor profesional, tales como el trabajo cooperativo, la capacidad de planificar y desarrollar sesiones de ejercicio físico (Capella et al., 2020; Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y Cañadas, 2018; Short et al., 2019).
- Desarrollo personal: El trabajo en pro del bien común, la implicación personal y la participación activa con los problemas sociales refuerzan la identidad ética y personal del estudiante (Ruiz-Montero, Chiva-Bartoll, Salvador-García y González-García, 2020), mostrando efectos positivos sobre su compromiso y responsabilidad cívica hacia la inclusión de los grupos sociales en desventaja (Corbatón et al., 2015; Meyers, Lemons y Hock, 2014).

- Desarrollo social: El ApS es considerado una poderosa estrategia pedagógica para la promoción de acciones prosociales y la adquisición de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto (Chiva-Bartoll, Lidon y Salvador-García, 2020), que favorecen el empoderamiento social del alumnado para hacer frente a las injusticias sociales con la convicción de ser capaces de promover cambios sociales (Ruiz-Montero et al., 2020; Sanders, Galindo y DeTablan, 2019).

En función de los antecedentes expresados, parece especialmente relevante desarrollar estudios que permitan analizar el impacto del ApS sobre la formación de profesores de EF en el contexto latinoamericano y europeo. En este sentido, Chile es un lugar potencialmente interesante para ello, sobre todo si se tienen en cuenta las particularidades sociales y culturales de dicha nación. De este modo, podrían contrastarse los resultados del ApS en EF en el contexto chileno con los de otros países. En virtud de lo anterior, el objetivo del presente estudio es comparar los efectos sobre la formación inicial del profesorado de EF que tienen dos modelos de ApS desarrollados, ambos enfocados desde la Justicia Social: (1) el modelo de una universidad privada situada en la región de la Araucanía (Chile) y (2) el modelo de una universidad pública ubicada en España, concretamente en la Comunidad Autónoma de Madrid.

2. Método

2.1. Contextualización y descripción de los modelos de ApS en EF

Modelo ApS en EF UCT (Región de la Araucanía, Chile)

La Universidad Católica de Temuco (UCT), ubicada en la Región de la Araucanía, ha sido pionera a nivel nacional en la institucionalización del ApS. Ello significa que todas las carreras de dicha universidad deben incorporar el uso de esta metodología en los procesos formativos (UCT, 2016). En este sentido, las características del ApS se ajustan coherentemente a las necesidades de la Araucanía, entendiéndose que se trata de la región con mayores índices de pobreza del país, además de tener alta presencia de la etnia Mapuche, un creciente porcentaje de inmigrantes y un importante número de organizaciones sociales (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018). Por ello, el modelo de ApS de la UCT considera también las particularidades culturales de la región, resignificando epistemológicamente lo que se entiende por “Aprendizaje” y “Servicio” a partir de las cosmovisiones culturales que coexisten en dicho territorio.

En el caso concreto de la carrera de Pedagogía en Educación Física, dicha unidad académica ha implementado progresivamente prácticas de EF vinculadas a ApS en diferentes asignaturas desde el año 2016. Para elegir las asignaturas que mejor se ajustan al uso de esta metodología y definir la forma óptima para implementarla en la carrera, la universidad ha empleado un modelo de cinco etapas: (a) definir comisión de trabajo; (b) análisis curricular; (c) experiencia piloto; (d) rediseño; y (e) consolidación. Ello ha derivado en la intervención en tres asignaturas los últimos tres años: (a) Educación Física Especial y Adaptada (tercer año): focalizada en el desarrollo de competencias docentes, para trabajar en contextos vinculados a discapacidad, y en la que los socios comunitarios son entidades que trabajan con población infanto-juvenil diagnosticada con capacidades diferentes; (b) Desarrollo y Evaluación Motriz Aplicada (segundo año): centrada en el desarrollo de competencias para la comprensión y diseño de situaciones motrices para el aprendizaje, y en la que los socios comunitarios son diferentes unidades públicas de la

ciudad, vinculadas con el ámbito deportivo escolar; y (c) Teoría y Metodología de los Juegos (segundo año): enfocada en el desarrollo de competencias para el diseño de propuestas motrices con sentido lúdico, y en la que los socios comunitarios son los mismos que en la asignatura anterior.

En este sentido, la UCT ha optado por definir equipos de tres actores, para trabajar en el monitoreo y conversión de las asignaturas a formato de ApS: profesor encargado del curso, director de carrera y representante unidad institucional encargada de ApS. Asimismo, es importante mencionar que en todas las asignaturas el modelo utilizado tiene cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

Modelo ApS en EF Universidad Autónoma de Madrid (Comunidad Autónoma de Madrid, España)

El Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) desarrolla desde hace unos años diferentes experiencias de ApS en el ámbito de la EF. El proyecto comenzó con una propuesta piloto en el curso 2016/17 en la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD) y el alumnado con discapacidad intelectual que cursa el Programa Promotor (programa para la Inclusión Laboral de Personas con Capacidades Diferentes, organizado por la Cátedra UAM-Prodis¹). Posteriormente, se ha ido expandiendo a diversas asignaturas del Grado en CCAFYD y del Grado en Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Física), al mismo tiempo que se ampliaron, a través del convenio marco firmado con el Ayuntamiento de Madrid, los contextos de intervención y las redes de colaboración con diversos colectivos desfavorecidos, como son: mujeres sin hogar (Fundación FACIAM²), personas en situación de asilo o refugio (Fundación CEAR³) o con jóvenes en riesgo (Fundación Tomillo⁴). El propósito de estos proyectos, apoyándonos en Murillo y Hernández (2011), es el de fomentar la Justicia Social mediante la promoción de la Actividad Física y el Deporte, desde tres perspectivas: como distribución de recursos (culturales y de ocio) vinculados con la práctica de actividad física y deporte; como reconocimiento y respeto a los colectivos que presentan situaciones de desigualdad (acceso a la práctica de la actividad física y deporte); y como recurso para facilitar la participación de estos colectivos de manera activa y equitativa (elegir y compartir práctica de actividad física y deporte) para lograr su inclusión social.

Las experiencias de ApS en EF son elegidas de forma voluntaria por el alumnado como opción de trabajo en las asignaturas mencionadas. Éstas consisten en elaborar un diseño de intervención basado en una necesidad detectada y pactado previamente con el docente y los colectivos receptores, para ser desarrolladas en colaboración con los socios

¹ Programa de formación destinado a jóvenes con discapacidad intelectual cuyo objetivo se orienta a la inclusión laboral (<http://www.sindromedownvidaadulta.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>)

² Federación de Asociaciones y Centros de Ayuda a Marginados (Ver <https://faciam.org/que-es-faciam/>)

³ CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado)

⁴ La Fundación Tomillo es una entidad privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente que nace en 1984 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona (Ver <https://tomillo.org>).

comunitarios y en relación con el programa de la asignatura. Al inicio del semestre académico se realiza una sesión conjunta (asamblea inicial) en la que participan el alumnado universitario, los docentes responsables y los socios comunitarios, sirviendo como punto de partida para el conocimiento de los colectivos-receptores, el intercambio de ideas y la detección de necesidades que orienten la toma de decisiones. Las fases en las que se concreta el modelo de ApS en EF de la UAM son: observación inicial-diagnóstico, diseño de un plan, intervención, evaluación de la intervención y exposición de las experiencias.

2.2. Diseño de la investigación

La investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo. Concretamente, se plantea un estudio no experimental comparativo, teniendo en cuenta las condiciones naturales en las que se realiza la investigación y la dificultad de controlar las variables del contexto.

Variables e hipótesis de la investigación

La variable independiente de la investigación es el impacto del ApS en EF como enfoque educativo para la Justicia Social en la formación académica, profesional, personal y social. La variable dependiente es el modelo de ApS en EF desde un enfoque de Justicia Social implantado por las universidades participantes.

Con el propósito de atender al objetivo principal de la investigación, se plantean las siguientes hipótesis: la aplicación de diferentes modelos de ApS en EF desde un enfoque de Justicia Social producirá diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en la valoración de los estudiantes de cada programa, respecto al impacto del ApS como enfoque de Justicia Social sobre su formación académica (H1), profesional (H2), personal (H3) y social (H4).

Población y muestra seleccionada

La muestra del estudio la componen 90 estudiantes que habían participado en experiencias de ApS en EF durante su formación inicial en diferentes asignaturas de las titulaciones (Chile y Madrid): Carrera de Pedagogía en Educación Física (UCT) y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UAM). Las características de la muestra participante se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Características de la muestra

		UAM	UCT	TOTAL
N		45	45	90
Edad	<20 años	18	5	23
	20-24	24	33	57
	25-29	2	7	9
	>30	1	0	1
Sexo	Mujer	21	20	41
	Hombre	24	25	49
Curso	1º	18	-	18
	2º	27	16	43
	3º	-	17	17
	4º	-	-	-
	5º	-	12	12

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recogida y análisis de datos

Terminadas las experiencias de ApS en EF desarrolladas en cada universidad, se procedió al envío del cuestionario “Escala de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E_ASAF)” (Santos-Pastor et al., 2020), difundido entre el alumnado a través de correo electrónico. Dicho cuestionario contempla siete dimensiones (41 ítems y una pregunta abierta): (1) Identificación-Contexto; (2) Aprendizaje; (3) Valor pedagógico; (4) Impacto; (5) Desarrollo profesional; (6) Competencias profesionales; y (7) Opinión. A excepción de las cuestiones de la primera dimensión y la pregunta final de carácter abierto, el resto de los ítems se valoran a través de una escala Likert de 5 puntos, siendo 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo.

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2018/19 y 2019/20. El tratamiento y análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS v.25, estableciendo el nivel de significación para todos los análisis en $P < 0.05$. Para valorar la percepción del alumnado universitario sobre el impacto que ha tenido en su formación inicial la participación en proyectos de ApS en EF desde una perspectiva de Justicia Social, se calcularon la media y la desviación típica a través de un análisis descriptivo de frecuencias. Asimismo, para conocer si existen diferencias significativas en las variables estudiadas en función del modelo de ApS en EF vivido, se realizó un análisis inferencial mediante la prueba T de Student.

3. Resultados

En primer lugar se comprobó la fiabilidad de la escala de medida utilizada (E_ASAF) a través del coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,917$), pudiendo valorarse como buena, al ser superior a 0,9. Seguidamente, se realizó el análisis descriptivo calculando las medias y desviaciones típicas de los ítems que conforman las diferentes dimensiones de la escala.

Los resultados obtenidos, teniendo en consideración el total de la muestra ($N = 90$), revelan que más del 50% de los ítems son valorados de forma excelente ($M > 4$). El alumnado de la UAM destaca como ítems mejores valorados los siguientes: (27) Recomendaría a mis compañeros hacer ApS ($M = 4,76$; $DT = 0,52$); (16) Durante esta experiencia, fue enriquecedor trabajar con personas diferentes a mí ($M = 4,71$; $DT = 0,54$); y (35) Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de ApS ($M = 4,67$; $DT = 0,52$). Por su parte, el alumnado de la UCT valora superlativamente los ítems: (16) Durante esta experiencia, fue enriquecedor trabajar con personas diferentes a mí ($M = 4,51$; $DT = 0,69$); (27) Recomendaría a mis compañeros hacer ApS ($M = 4,49$; $DT = 0,66$); y (14) Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico ($M = 4,40$; $DT = 0,75$). Existe coincidencia en dos de los tres ítems seleccionados como mejores valorados por los estudiantes de ambas universidades. Únicamente dos ítems del total presentan una valoración significativamente menor que la del resto ($M < 3$), siendo los menos valorados en ambos programas: (28) El ApS me ha ayudado a tener clara la elección de mi profesión; y (29) El realizar ApS me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral. Asimismo, los estudiantes del programa ApS en EF de la UAM añaden un tercer ítem a la lista de los menos valorados: (26) Sigo colaborando con el contexto donde hice el Aprendizaje-Servicio.

Finalmente, conociendo el promedio de cada uno de los ítems, se analizó si existen diferencias en las valoraciones de los estudiantes procedentes de cada universidad, en

función del modelo de ApS en EF vivenciado. Para ello, se realizó la prueba T de Student para muestras independientes. El análisis comparativo muestra que 14 de los 31 ítems analizados presenta diferencias estadísticamente significativas. Dichas diferencias se abordan desde cada una de las dimensiones establecidas por el cuestionario (cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación de resultados de los programas de APS-EF de UCT y UAM

	UAM	UCT	P	
Aprendizaje	10. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a comprender los contenidos de la materia	3,98 (0,78)	3,13 (0,69)	0,000*
	11. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura	4,38 (0,74)	4,00 (0,82)	0,025*
	12. He aprendido más los contenidos haciendo ApS en la comunidad que en las sesiones de aula	4,18 (0,74)	3,02 (0,72)	0,000*
	13. La participación en ApS me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje	4,08 (0,79)	4,39 (0,68)	0,050
	14. Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico	4,51 (0,72)	4,40 (0,75)	0,478
Valor pedagógico	15. Desarrollé una buena relación con el profesorado que me tuteló el ApS	4,36 (0,74)	3,96 (0,82)	0,018*
	16. Fue enriquecedor trabajar con personas diferentes a mí	4,71 (0,54)	4,51 (0,69)	0,133
	17. El ApS me hizo consciente de algunos de mis propios prejuicios	4,20 (0,99)	4,24 (0,77)	0,813
	18. El aprendizaje-servicio me hizo superar ciertos prejuicios	4,27 (1,00)	4,36 (0,83)	0,649
	19. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo	4,00 (0,97)	3,73 (0,61)	0,125
	20. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo	4,47 (0,75)	4,07 (0,65)	0,009*
	21. El ApS me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto	4,47 (0,62)	4,31 (0,66)	0,257
Impacto	22. Siento que el trabajo desempeñado benefició a la comunidad	4,44 (0,62)	4,31 (0,63)	0,317
	23. El ApS me ha permitido conocer cómo involucrarme profesionalmente en mi comunidad	4,44 (0,58)	3,84 (0,67)	0,000*
	24. Siento que el trabajo desempeñado me hizo aprender mi profesión	4,49 (0,58)	4,18 (0,80)	0,040*
	25. Siento que el ApS me ha ayudado a valorar el interés de mi servicio a la comunidad	4,33 (0,64)	3,96 (0,63)	0,006*
	26. Sigo colaborando con el contexto donde hice el ApS	2,82 (1,23)	4,04 (0,79)	0,000*
	27. Recomendaría a mis compañeros/as hacer ApS	4,76 (0,52)	4,49 (0,66)	0,038*
Des. profesional	28. El ApS me ha ayudado a tener clara la elección de mi profesión	2,65 (0,83)	2,99 (0,97)	0,264
	29. El realizar ApS me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral	2,74 (1,02)	2,97 (1,15)	0,449
	30. El ApS debería ser una experiencia formativa obligatoria en la carrera universitaria	4,00 (1,26)	4,22 (0,76)	0,316
	31. Integraré el ApS en mi profesión	3,73 (1,09)	3,80 (0,99)	0,763
	Comp.Prof.	32. El ApS me ha hecho más consciente de las competencias que se requieren para ser un buen profesional	4,56 (0,58)	4,29 (0,66)
33. Con el ApS he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión		4,36 (0,77)	4,18 (0,57)	0,220
34. El ApS me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto		4,58 (0,62)	4,13 (0,75)	0,003*

	35. Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de ApS	4,67 (0,52)	4,33 (0,69)	0,306
	36. Gestionar el grupo y contextualizar el aprendizaje es fundamental en las experiencias de ApS	4,58 (0,58)	4,13 (0,72)	0,002*
	37. Mi ApS estuvo relacionado con las competencias profesionales	4,07 (0,83)	4,09 (0,76)	0,896
	38. Tras la experiencia de ApS me siento competente para generar cambios en la comunidad	4,09 (0,70)	3,82 (0,65)	0,065
Opinión	39. El ApS debería ser una actividad obligatoria en vez de voluntaria	3,58 (1,28)	3,78 (0,99)	0,413
	40. El ApS debería de ser aplicado en otras asignaturas	4,49 (0,72)	4,11 (0,77)	0,019*
	41. Me gustaría participar en otras experiencias de ApS en la universidad	4,38 (0,74)	4,29 (0,89)	0,610

Nota: *: existen diferencias significativas. El nivel de significación para todos los análisis se estableció en $p < 0,05$.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión de aprendizaje

Respecto a la dimensión de aprendizaje, existen diferencias significativas en la repercusión que tiene el ApS en EF sobre la comprensión de los contenidos teóricos y la posibilidad de aplicarlos en la práctica. Así, mientras que los estudiantes de la UAM manifiestan que la experiencia vivenciada les ha permitido aprender mejor los contenidos específicos de la materia que en las sesiones de aula, para el alumnado de la UCT no ha tenido el mismo efecto, pues se muestran imparciales ante dicha cuestión.

Valor pedagógico

En cuanto al valor pedagógico, se aprecian diferencias en el plano de las relaciones sociales que construyen los estudiantes de cada universidad con el docente que les tuteló durante el proyecto. Asimismo, se muestran diferencias sobre la contribución de las experiencias en el desarrollo de las habilidades que capacitan al alumnado a trabajar en equipo. Por el contrario, se aprecia una alta similitud en la valoración sobre el potencial del ApS en EF para concienciar y ayudar a superar ciertos prejuicios sociales. Esta valoración aporta claridad sobre el efecto del ApS en la consecución de objetivos de una formación inicial sensible a la Justicia Social.

Impacto

La dimensión sobre el impacto que producen las experiencias de ApS en EF en la comunidad es la que mayores diferencias presenta. Éstas versan sobre dos ámbitos: la vinculación profesional con el entorno y el compromiso de colaboración con los socios comunitarios. Respecto al primer ámbito, el alumnado de la UAM se destaca y distancia de los estudiantes de la UCT en su valoración sobre cómo la experiencia de ApS le permite involucrarse profesionalmente en la comunidad, reportándole aprendizajes sobre su profesión y concienciándole del interés del servicio prestado a los colectivos desfavorecidos. En el segundo ámbito se da la mayor de las diferencias que presenta el estudio. Gran parte de los estudiantes de la UCT siguen colaborando con el contexto donde realizaron las experiencias de ApS en EF, en contraposición a lo que sucede con los estudiantes de la UAM.

Desarrollo profesional

La siguiente dimensión no presenta diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, resulta interesante que los dos ítems menos valorados por el alumnado pertenecen a la dimensión de desarrollo profesional. Según los resultados obtenidos, los estudiantes de ambos programas coinciden en que las experiencias de ApS en EF que han llevado a cabo durante su formación inicial no les ha ayudado a reafirmar la elección de su profesión ni a enfocar su futuro profesional.

Competencias profesionales

Respecto a las competencias profesionales, se aprecian diferencias en la adquisición y desarrollo de habilidades para la planificación, gestión y adecuación de la propuesta de trabajo a las características del contexto y a las necesidades de los socios comunitarios. En este sentido, destaca la valoración que otorgan los estudiantes de la UAM en comparación con los de la UCT a la influencia del ApS en el desarrollo de las competencias profesionales en EF.

Proyección del ApS

Por último, existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las universidades participantes en el estudio en relación a su opinión sobre si el ApS debería utilizarse en más asignaturas de la titulación de EF. Aunque los dos grupos de estudiantes opinan que sí deberían ser aplicadas en otras asignaturas, el alumnado UAM lo afirma con mayor contundencia.

4. Discusión y conclusiones

Al amparo de los resultados presentados, se exponen los principales hallazgos del estudio. Los diferentes modelos de ApS en EF analizados parecen incidir positivamente en distintos ámbitos de la formación inicial del alumnado, destacando el potencial que ostenta este enfoque metodológico sobre la formación profesional (Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y Cañadas, 2018) y la construcción de la identidad social (Ruiz-Montero et al., 2020) desde una perspectiva de Justicia Social (Paz-Maldonado, 2019). Respecto a la formación profesional, este estudio pone en valor la importancia de desarrollar habilidades sociales y relacionales para el ejercicio de la labor profesional asumiendo los principios de la Justicia Social. En cuanto a la construcción de la identidad social, las experiencias de ApS generan una relación simbiótica que permite a los estudiantes formarse profesionalmente en un contexto real, percibiendo las situaciones de desventaja y generar beneficios a la comunidad (Tapia, 2008). De este modo, a través del acercamiento y actuación responsable en la comunidad por parte del estudiantado con el propósito de mejorarla, se genera un sentimiento de pertenencia a la comunidad alimentado por los beneficios que produjo su intervención.

Con la finalidad de atender al objetivo principal de la investigación, abordaremos las hipótesis planteadas inicialmente. En relación a la primera de ellas (H1), se confirman las notorias diferencias entre los estudiantes de cada universidad. Mientras que al alumnado de la UAM las experiencias de ApS en EF le ha permitido aprender, comprender y contextualizar los contenidos específicos de la asignatura, para los estudiantes de la UCT este enfoque metodológico no difiere sobre la adquisición de aprendizajes que logran conseguir en las tradicionales sesiones de aula. De manera que solamente los resultados

obtenidos por el programa ApS en EF de la UAM se muestran en sintonía con el estudio de Miller y Nendel (2011) y de Chiva-Bartoll y otros (2020), respecto al impacto que tienen estas experiencias sobre la formación académica del alumnado, al propiciar la adquisición de aprendizajes significativos.

Con respecto al impacto en la formación profesional de los estudiantes de EF (H2), existen diferencias significativas entre ambos modelos de ApS en EF en relación al conjunto de competencias que debe adquirir el alumnado durante su formación inicial. En las competencias transversales, las diferencias aparecen en la capacidad de trabajo en equipo, mientras que en las competencias específicas se reflejan en el desarrollo de habilidades para planificar y gestionar acorde a las necesidades del contexto. A pesar de que existen diferencias significativas, los estudiantes de ambas universidades valoran positivamente la influencia de las experiencias de ApS en EF en el desarrollo de las competencias profesionales, lo cual coincide con las investigaciones de Short et al. (2019) y Capella-Perís y otros (2020).

Respecto a la repercusión de las experiencias sobre la construcción de la identidad personal del alumnado (H3), este estudio no presenta diferencias sobre su implicación personal y compromiso ético con la comunidad. Los resultados obtenidos ya han sido descritos por numerosos autores, entre ellos Corbatón et al. (2015) y Ruiz-Montero et al. (2020), quienes han mostrado el beneficioso impacto de las experiencias de ApS en EF sobre la autonomía y responsabilidad del alumnado con su propio aprendizaje, así como para la eliminación de los prejuicios sociales.

En lo relativo a la última hipótesis del estudio (H4), los resultados confirman las marcadas diferencias sobre la dimensión social. Un elevado número de estudiantes de la UCT manifiesta que sigue colaborando con el contexto donde llevó a cabo la experiencia de ApS en EF, mostrando el poder de esta metodología para impulsar el desarrollo de acciones solidarias (Chiva-Bartoll et al., 2020). Esta situación es opuesta a la que se produce en la UAM, donde escasos estudiantes mantienen su vinculación con los socios comunitarios. Sin embargo, manifiestan que el ApS les ha permitido valorar la necesidad y el interés de este tipo de experiencias para la comunidad, que puede generar una actitud crítica hacia los problemas sociales y aumentar su compromiso con la comunidad y la lucha contra las injusticias sociales (Sanders et al., 2019). Este resultado evidencia el interés del ApS para contribuir a la formación inicial para la Justicia Social (Silva-Peña, 2020), sensibilizando a los futuros docentes respecto a la necesidad de transformar la educación y promover una sociedad más justa y equitativa (Paz-Maldonado, 2019).

En definitiva, tres de las cuatro hipótesis planteadas muestran diferencias estadísticamente significativas (H1, H2 y H4), de modo que la valoración del alumnado sobre el modelo ApS en EF de la UAM le posiciona como una estrategia metodológica eficaz para el desarrollo de los aprendizajes académicos y profesionales propios de su titulación. El modelo de ApS en EF de la UCT destaca por su vinculación con el contexto y su contribución al desarrollo de la conciencia y responsabilidad social del alumnado, manteniendo y prolongando en el tiempo su colaboración con la comunidad.

Dados estos resultados, se hace evidente el potencial del ApS para generar prácticas pedagógicas centradas en la Justicia Social durante la formación inicial del profesorado especialista en EF (Miller y Nendel, 2011). Así, a partir de los resultados de este estudio y la evidencia previa existente, se puede señalar que la participación en actividades de ApS favorece en los futuros docentes de EF el desarrollo de la reflexividad crítica, además de

ofrecer espacios para la resolución de situaciones comunitarias problemáticas y reales (Watson et al., 2002). Esto no sólo favorece el aprendizaje académico del profesorado en formación, sino también su capacidad para comprometerse en la transformación de situaciones de inequidad, exclusión, segregación o invisibilización que afrontan diferentes colectivos e individuos. En este sentido, teniendo en cuenta que los elementos antes mencionados son fundamentales para la formación de docentes desde un enfoque de Justicia Social, se puede decir que el ApS es una metodología válida y coherente para avanzar en esa dirección.

El presente estudio no solo permite conocer y comparar dos modelos de ApS en EF utilizados en distintos continentes, sino también conocer cómo impacta el enfoque metodológico del ApS en la formación integral de los estudiantes de EF, preparándoles para ejercer de forma responsable la profesión docente en la comunidad, con un marcado sentimiento de Justicia Social. Por tanto, los resultados de este estudio pueden ser de interés para profesores de EF, equipos directivos de las universidades y representantes de la unidad institucional encargada del ApS. Aun así, el estudio presenta ciertas limitaciones con respecto al tamaño de la muestra y las universidades participantes. La aplicación del cuestionario E_ASFAF a una muestra mayor y más diversa permitiría valorar con mayor exactitud el impacto que tiene en el alumnado la participación en experiencias de ApS en el ámbito de la formación inicial en EF. Además, un acercamiento cualitativo a la realidad aportaría una mayor comprensión de los efectos del ApS-EF en la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social y desde la visión de los protagonistas implicados.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la Convocatoria del programa de Becas Iberoamérica Santander Universidades e Investigación (Curso académico 2019/20), que se enmarca dentro del convenio de colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid y el Banco Santander. Asimismo, este estudio se enmarca en la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), financiada por el Consejo Superior de Deportes (2019) (www.riadis.es). Igualmente, este estudio se enmarca en el proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, I+D+i PID2019-105916RB-I00/AEI / 10.13039/501100011033.

Referencias

- Álvarez, J., Martínez, M., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Álvarez, O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2015). Environmental education in pre-service teacher training: A literature review of existing evidence. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 72-85. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0006>
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del CIDUI*, 1, 1-15.
- Atria, F. (2012). *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil de Chile*. CIPER.

- Barahona, P., Veres, E. y Barahona, M. (2018). Factores asociados a la calidad de la educación en Chile. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.017-030>
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 8-15. <https://doi.org/10.29340/59.2046>
- Beltrán, J. y Pérez, S. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Capella-Peris, C. Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: Contradicciones y alternativas desde una educación física crítica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 103-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>
- Castillo, M. (2016). Fronteras simbólicas y clases medias. Movilidad social en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 24(48), 213-241. <https://doi.org/10.18504/pl2448-009-2016>
- Chavez, A. y Florez, M. (2017). Desigualdad educativa y el neoliberalismo en la educación chilena. *Innova Research Journal*, 2(3), 167-175. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n3.2017.220>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46, 17-34. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, O., Capella, C. y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, O., Lidon, M. y Salvador-García, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, art 5. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104841>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 281-297.
- Cutforth, N. J. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(2), 39-45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10606002>
- Daude, C. (2012). Educación, clases medias y movilidad social en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*, 10, 29-48.

- Domangue, E. y Carson, R. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.347>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Fernández, N. y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Flores, I., Sanhueza, C., Atria, J. y Mayer, R. (2020). Top incomes in Chile: A historical perspective on income inequality, 1964-2017. *The Review of Income and Wealth*, 66(2), 1-25. <https://doi.org/10.1111/roiw.12441>
- García, C. y Pérez, P. (2017). Desigualdad, inflación, ciclos y crisis en Chile. *Estudios de Economía*, 44(2), 185-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-52862017000200185>
- García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: Un proyecto de aprendizaje-servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 68-83.
- García, M. y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje-servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Siglo XXI.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213>
- Herold, F. y Waring, M. (2018). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Journal Sport, Education and Society*, 23(1) 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Hurst, C., Fitz, H. y Nurse, A. (2017). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536859>
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2018). Critical service-learning: Promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programs. *Journal Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210083>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- Lamoneda, J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>
- Lustig, N. (2020). Desigualdad y descontento social en América Latina. *Nueva Sociedad*, 286, 53-61.

- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: Una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-servicio: Una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623
- Meyers, C., Lemons, L. y Hock, C. (2014). Implementing service-learning: Best practices from agricultural leadership education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 159-161.
- Michigan State University. (2015). *Service-learning toolkit*. Center for Service-Learning and Civic Engagement.
- Mikucka, M., Sarracino, F. y Dubrow, J. (2016). When does economic growth improve life satisfaction? Multilevel analysis of the roles of social trust and income inequality in 46 countries, 1981-2012. *World Development*, 93, 447-459.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.002>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *Resultados encuesta CASEN 2017*. Observatorio Social.
- Motta, R., Jelin, E. y Costa, S. (2018). Introduction. En E. Jelin, R. Motta y S. Costa (Eds.), *Global entangled inequalities: Conceptual debates and evidence from Latin America* (pp. 5-17). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781138019263-1>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Miller, M. P. y Nendel, J. D. (2011). *Service-learning in physical education and related professions. A global perspective*. Jones and Bartlett Publishers.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- OCDE. (2016). *OECD inequality update 2016. Income inequality remains high in the face of weak recovery*. OCDE.
- Ojeda, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M. y Rojas, J. (2014). La dimensión socioeconómica como condicionante en el sistema educativo chileno y la formación del profesorado: Una mirada crítica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(1), 1-21.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: Once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revistas de Pedagogía*, 71(3), art 1. <https://doi.org/15-23.10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Palma, J. (2019). Why is inequality so unequal across the world? *Cambridge Working Papers in Economics*, 50(5), 1-52.
- Paz-Maldonado, E. (2019). Editorial. Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(4), 1-4.
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>

- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: Algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. (2019). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Repetto, A. (2016). Crecimiento, pobreza y desigualdad: La vía chilena. *Economía y Política*, 3(1), 71-101.
- Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service-learning in physical education teacher education. *Sustainability*, 12(3), 11-27. <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- Sánchez, A. (2019). Factores asociados a la calidad de la educación en Chile. Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena. *Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 17-27. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.1>
- Sanders, M., Galindo, C. y DeTablan, D. (2019). Leadership for collaboration: Exploring how community school coordinators advance the goals of full-service community schools. *Children & Schools*, 41, 89-100. <https://doi.org/10.1093/cs/cd z006>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L.F. y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25422>
- Saraví, G. (2019). La desigualdad social en América Latina: Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas. *Encartes*, 2(4), 70-87. <https://doi.org/10.29340/en.v2n4.113>
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Short, V., Covey, J. A., Webster, L. A., Wadman, R., Reilly, J. y Hay-Gibson, N. (2019). Considering the team in team formulation: A systematic review. *Mental Health Review Journal*, 24, 11-29. <https://doi.org/10.1108/MHRJ-12-2017-0055>
- Silva-Peña, I. (2020). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (Eds.), *Justicia social: La dimensión olvidada de la formación docente* (en prensa). Editorial Mutante.
- Solimano, A. (2017). *Estrategias de desarrollo económico en Chile: Crecimiento, pobreza estructural y desigualdad de ingresos y riqueza*. Centro Internacional de Globalización y Desarrollo.
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-89). ICE-Octaedro.
- Tedesco, J. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58790>
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 163-176.

- Torres, V. y Hasbún, B. (2019). La historia del aprendizaje servicio en Chile. En V. Pizarro y B. Hasbún (Eds.), *Aprendizaje servicio en la educación superior chilena*. CEA-FEN.
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- UCT. (2016). *Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales*. Ediciones UCT.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, R. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>
- Watson, D. L., Hueglin, S., Crandall, J. y Eisenman, P. (2002). Incorporating service-learning into physical education teacher education programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 50-54. <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607810>

Breve CV de los/as autores/as

Luís García-Rico

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Miembro del Equipo Investigador RIADIS. Miembro de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U). Autor de diversas comunicaciones en Congresos nacionales e internacionales relacionadas con el aprendizaje-servicio. Co-autor de la Escala Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E-ASAF). Ha participado y participa en diferentes proyectos educativos que tienen como eje principal el aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y el deporte, desarrollados en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Católica de Temuco (chile). Ha colaborado en el rediseño de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de Temuco. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4456-1155>. Email: luis.garciarico@gmail.com

Bastian Carter-Thuillier

Profesor de Educación Física. Licenciado en Educación. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación y Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación. Actualmente es Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile). Posee experiencia como docente en programas de pregrado y postgrado de distintas universidades nacionales y extranjeras. Asimismo, ha realizado más de 40 publicaciones científicas especializadas y 30 conferencias en eventos nacionales e internacionales. Es miembro permanente del observatorio nacional del deporte y asesor de diferentes organizaciones públicas y privadas en materias vinculadas con la educación y el deporte. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>. Email: bastiancarter@gmail.com

M. Luisa Santos-Pastor

Licenciada y doctora en Educación Física. Graduada en Educación Social. Profesora titular en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la

Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del área de Innovación de la Cátedra Unesco de Educación para la Justicia Social de la UAM. Coordinadora del Grupo de Investigación UAM Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte. Coordinadora de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social. IP. Proyecto I+D " Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y el deporte. Oportunidad para la inclusión social. (Ref. PID2019-105916RB-100). Líneas de investigación principales: Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte; Actividades Física en el Medio Natural; Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior; Metodologías Activas en Educación Física. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>. Email: marisa.santos@uam.es

L. Fernando Martínez-Muñoz

Doctor en Educación Física con especial interés en el campo educativo, (currículo, metodologías activas y evaluación formativa), así como en el desarrollo de las AFDMN en diferentes contextos (educación, ocio, salud). Desde el año 1998, ha desarrollado su labor docente en la Universidad de Almería (1998-2010) y Autónoma de Madrid (actualidad) como Profesor Contratado Doctor. Pertenece a la Red de Evaluación Formativa (2005), EF en la Naturaleza (2016) y ApS en AFD (2019). Es autor de diferentes publicaciones de impacto y ha participado en proyectos I+D+i (2001, 2008, 2013 y 2020) sobre turismo activo, evaluación formativa y ApS-AFD. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-7527>. Email: f.martinez@uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana

Student Participation, School Institution and Democratic Citizenship: Pending Challenges from the Peruvian Experience

Lars Stojnic *

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

El artículo explora, para el caso peruano, el potencial de la experiencia escolar para fomentar disposiciones favorables entre las y los estudiantes hacia actitudes consideradas fundamentales para la sostenibilidad democrática. Se analiza la relación entre la organización y funcionamiento de los mecanismos de participación estudiantil y el auto reconocimiento sobre la propia capacidad para influir en la vida pública. El análisis de la información, producto de la combinación de análisis uni y bivariable y de regresiones bajo el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios, surgió de la aplicación de una encuesta a estudiantes de secundaria de seis escuelas públicas peruanas. Los resultados muestran la relación entre experiencia escolar y desarrollo de actitudes democráticas; principalmente, con respecto a cómo la posibilidad efectiva de las y los estudiantes de influir sobre temas relevantes en su escuela, incidiría en un mayor reconocimiento de sí mismas(os) como ciudadanas(os) con capacidad para ejercer poder público. Así, se discute la importancia de que al interior de escuela se trascienda la aproximación electoral (procedimental) a la democracia y que se promueva una cotidianeidad institucional consistente con la apuesta por la formación de la subjetividad democrática, la ciudadanía como identidad pública.

Descriptores: Educación ciudadana; Escuela; Participación; Democracia; Justicia social.

The article explores, for the Peruvian case, the potential of the school experience to foster favorable dispositions among the students towards attitudes considered fundamental for democratic sustainability. The article analyzes the relationship between the organization and functioning of student participation mechanisms and self-recognition of one's ability to influence public life. The analysis of the information, product of the combination of uni and bivariate analysis and regressions under the Ordinary Least Squares method, arose from the application of a survey to high school students from six Peruvian public schools. The results evidence the relationship between school experience and the development of democratic attitudes; mainly, with respect to how the effective possibility of the students to influence relevant issues in their school, would affect a greater recognition of themselves as citizens capable to exercise public power. Thus, the article provides evidence to discuss the importance of transcending the electoral (procedural) approach of democracy and to promote that school institutionalism is consistent with the commitment to the formation of citizenship as the democratic main subjectivity.

Keywords: Citizenship education; School; Participation; Democracy; Social justice.

*Contacto: stojnic.lg@pucp.pe

1. Introducción

El presente artículo busca aportar a la discusión sobre el rol de la escuela peruana en relación a la apuesta por consolidar una democracia sostenible y perdurable. Particularmente, se propone cuestionar el efecto que la experiencia escolar tendría en fomentar disposiciones favorables en las y los estudiantes hacia la democracia como mejor sistema político y para reconocerse como capaces de influir en la vida pública.

Alain Touraine (1995) destacaba que comprender el desarrollo democrático de una sociedad pasaría, entre otros, por el análisis del nivel de democratización de sus instituciones sociales y políticas; esto, en tanto, el carácter democrático de cualquier sociedad estaría enmarcado, orientado y se configuraría, en términos tangibles y simbólicos, a partir de la experiencia cotidiana de la ciudadanía en dichas instituciones. En consonancia, Amy Guttmann (2001) resaltaba la importancia de que los sistemas educativos hicieran suyo el imperativo social y político de la democracia, para que así los Estados brindasen a niños, niñas y adolescentes los recursos y competencias que les permitiese apropiarse de formas de convivencia coherentes con una sociedad democrática y participar de ella.

Indagar sobre esta dimensión subjetiva de la ciudadanía es particularmente importante en democracias como la peruana –frágiles y todavía precarias en términos de su institucionalización– en tanto, la apuesta por consolidar la democracia como sistema político ha dependido principalmente de la acción estatal (PNUD, 2004) y del accionar de diversos grupos de poder. Sin embargo, como demuestran diversos estudios (Dargent, 2009; Murakami, 2012), en el caso peruano el comportamiento de estos grupos de poder no siempre ha favorecido el fortalecimiento de la apuesta democrática, aprovechándose del distanciamiento público de la ciudadanía.

En tal sentido, es importante, por un lado, destacar la discusión sobre el fomento de mayores niveles de participación e involucramiento público de una ciudadanía comprometida con los principios y arreglos fundamentales de la democracia, como contrapeso indispensable para restringir su instrumentalización por parte de diversos sectores en favor de intereses particulares. Y, por otro lado, promover la comprensión de aquellos factores y mecanismos sociales y políticos que incidirían en aumentar la valoración y disposición de la ciudadanía en dicho sentido. En esa línea, se vuelve relevante analizar la experiencia escolar y su relación con el desarrollo de un compromiso individual en favor de la apuesta –pública y colectiva– democrática, debido a la vasta evidencia sobre la educación como un medio social privilegiado para la formación ciudadana (Kamens, 1988; Stojnic, 2009).

Así, en este trabajo se busca ahondar en el análisis sobre el rol fundamental de las instituciones escolares, debido a su posición privilegiada con respecto al proceso de socialización política, en la configuración del carácter democrático societal. Así, por un lado, se busca aportar a la apuesta, planteada por el PNUD (2004) para la región latinoamericana, de lograr que nuestras democracias trasciendan su dimensión procedimental para convertirse en sistemas socio-políticos que se sustenten en el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, aportar al debate, a partir del análisis del contexto peruano, sobre cómo la institucionalidad escolar y la experiencia de las y los estudiantes en ella fomentaría experiencias significativas, que aporten a la formación de subjetividades afines con la vivencia, marcos institucionales y principios fundamentales de la democracia.

Particularmente, interpelando al sistema educativo y a la institucionalidad escolar con respecto a sus posibilidades de aportar la formación de subjetividades políticas democráticas si es que en su cotidianeidad institucional se prioriza sólo la dimensión electoral.

La relevancia de esta aproximación para el contexto peruano radica, por un lado, en lo evidenciado por diversos estudios (Carrión, Zárate y Seligson, 2012; Carrión et al., 2017; Stojnic y Carrillo, 2016) sobre que avanzar en la educación básica regular (acumulando años de educación formal), a diferencia de lo que sucede en la región latinoamericana y en otras latitudes, no tendría necesariamente un efecto positivo, significativo y constante en el desarrollo de actitudes democráticas consideradas fundamentales. Por otro lado, debido a la abundante evidencia sobre cómo, históricamente, la educación escolar se habría sustentado en una cultura fuertemente tutelar y restrictiva para la participación estudiantil. Finalmente, en tanto, el análisis planteado aporta al debate sobre las tensiones entre la cultura escolar, su organización e institucionalidad y la apuesta por la consolidación de una cultura pública, fundamental para la sostenibilidad democrática (Naval, 2003; Ovelar, 2005; Palacios-Mena y Herrera-González, 2013; Pérez y Ochoa, 2017).

Así, aprovechando el análisis de la información en la que se sustenta el presente trabajo¹, se propone analizar la incidencia que tendría la existencia, modos de organización y funcionamiento de mecanismos de participación estudiantil, en: i) la valoración de las y los estudiantes sobre la democracia; ii) su percepción de la ciudadanía como ejercicio activo y iii) su auto reconocimiento como sujetos de poder público.

2. Educación, participación escolar y ejercicio de la ciudadanía en democracia

2.1. Democracia y participación ciudadana, una relación intrínseca

La perdurabilidad de la democracia –tanto como sistema de organización política, como base fundamental de la convivencia social– se sostendría en consolidar el bienestar de la ciudadanía como su objetivo primordial y asegurar el compromiso intrínseco de la ciudadanía como fuente de su legitimidad. En este sentido, el fortalecimiento democrático estaría asociado, indispensablemente, a garantizar el reconocimiento de la ciudadanía como sujeto capaz y con oportunidades efectivas de acceso y ejercicio de poder público (PNUD, 2004, p. 56). Así, la democracia sería producto de un contrato social entre ciudadanos, que desde una perspectiva de cooperación, decidirían organizar y regular el ejercicio del poder para garantizar una convivencia orientada hacia la protección de la libertad (Abellán, 2008, refiriéndose a las elaboraciones de Rousseau); y por tanto, sería un sistema en que la ciudadanía, “sin ser tutelada por ningún agente exterior a ella misma”, tenga un rol protagónico y sea un factor decisivo, a través de su participación efectiva

¹ El recojo de información se realizó aprovechando el trabajo de campo de una investigación sobre gestión escolar, desarrollada en el marco de colaboración entre la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Red Fe y Alegría en el Perú. En tal sentido, agradezco a esta última por su disposición a facilitar el recojo respectivo.

“para el desarrollo de la esfera pública” (Jiménez, 2013, p. 940; refiriéndose a lo propuesta por Hanna Arendt).

En tal sentido, la democracia como sistema socio-político encuentra su razón de ser, y por tanto depende indispensablemente de, por un lado, el reconocimiento de que los y las ciudadanas son agentes de la configuración y sostenimiento de la esfera pública y por otro lado, de que se aseguren las oportunidades efectivas de su participación. Esto, ya que el fortalecimiento de la esfera pública, la ampliación de las posibilidades de ejercicio de la propia libertad y la contestación democrática –objetivos fundamentales de la política democrática (Jiménez, 2013; Mouffe, 1999)– dependería del reconocimiento de la participación pública como un aspecto indispensable de la vivencia de la ciudadanía.

Así, la relación entre ciudadanía democrática y participación² se reconocería intrínseca, en tanto, “sólo a partir de la experiencia de la ciudadanía, el sujeto se asume... como tal, más allá de los derechos que lo asisten” (Orainson, 2009, p. 48), siendo el ejercicio activo de la identidad ciudadana la que aportaría a reforzar el sentimiento de pertenencia, identificación y compromiso con la comunidad política, así como el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto, en tanto, el involucramiento de la ciudadanía, haciendo seguimiento a situaciones de relevancia para la comunidad, así como participando de la resolución de situaciones conflictivas o problemáticas, incidiría (Kahne y Sporte; 2008, p. 741; Orainson, 2009, p. 40) en: i) reproducir una cotidianeidad democrática de mayor vitalidad y por tanto aportaría a su sostenibilidad; ii) ampliar la posibilidad de representación de diferentes identidades colectivas y por tanto, reducir diversas condiciones de exclusión, contrarias a la apuesta democrática por la pluralidad; y iii) posibilitar la delimitación de acuerdos más justos en función de un bien común.

Ahora bien, asegurar el compromiso y la participación ciudadana pasa por reconocer la importancia de que societalmente se expanda un conjunto particular de orientaciones y disposiciones entre la ciudadanía, en tanto éstas aportarían a aumentar los niveles de legitimidad democrática (Carrión, Zárate y Seligson, 2008; Dalton, 2004). En tal sentido, es fundamental la discusión sobre cómo la adhesión ciudadana hacia diversos principios fundamentales del sistema, así como en fomentar su disposición para volverlos praxis que oriente la convivencia pública, sería un componente fundamental para la sostenibilidad democrática.

Así, y siguiendo a Palacios-Mena y Herrera-González (2013, p. 415), es posible comprender la ciudadanía como una subjetividad que cumple el rol aglutinador del proyecto de la comunidad democrática, en tanto habilitaría la conciencia política, como la “capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo”. Y en tal sentido, se vuelve importante aproximarse a entender cómo se configuraría lo que Mouffe (1999, pp. 120-121) destaca como la “gramática de la conducta de los [y las] ciudadanos”, entendida como aquellos elementos que permitirían asegurar la adhesión y lealtad a una interpretación común sobre aquellos principios éticos-políticos democráticos fundamentales.

² Entendemos la participación, más allá de su ejercicio en el ámbito electoral, como la ciudadanía tomando acciones para influir las decisiones de gobierno y de aquellos que toman decisiones públicas, que a su vez repercuten en la configuración de la esfera de lo público y en la convivencia socio-política (Rodríguez et al., 2016, p. 2; Schulz, 2005, p. 4)

En el presente trabajo se destacan dos actitudes consideradas fundamentales para el arraigo de la democracia en la subjetividad ciudadana. En primer lugar, el Apoyo a la noción general de democracia, que da cuenta de la valoración de la ciudadanía con respecto a la democracia como mejor forma de gobierno (o sistema político), a pesar de sus defectos o deficiencias³. La literatura destaca que dicha creencia sería una condición necesaria para la consolidación democrática, así como un indicador importante para identificar la consistencia o divergencia entre la valoración de la democracia como idea y como praxis (Dalton, 2004).

En segundo lugar, la Eficacia política interna, reconocida como el reconocimiento y confianza de las y los ciudadanos de contar con las capacidades subjetivas suficientes para incidir en la esfera de lo público y participar de las situaciones de cambio social y político. Su relevancia radica en que considerarse sujetos políticamente competentes incidiría en que la ciudadanía apoye “con mayor determinación el sistema democrático” (Schulz, 2005, p. 2) y en su compromiso con la construcción de un sentido de comunidad política (Kahne y Westheimer, 2006; Straughn y Andriot, 2011).

Así, tomando en consideración que la subjetividad política ciudadana es un ámbito de producción y reproducción de sentidos, imaginarios y significados (Palacios-Mena y Herrera-González, 2013), se vuelve fundamental la comprensión sobre los procesos de socialización en aquellos ámbitos, como la experiencia educativa, en que las personas nos desenvolvemos y que brindan marcos simbólicos de estructuración y orientación de la propia conciencia, sentires y acción.

2.2. Educación y actitudes democráticas: Una aproximación teórica

En el campo de estudio sobre las actitudes políticas, hay dos aproximaciones a la relación entre educación y el desarrollo de las actitudes democráticas que son relevantes en el marco del presente trabajo. En primer lugar, desde las teorías de la modernización, aquella cuyo foco de atención está centrado en la influencia de la expansión de la educación formal y de la alfabetización, como medio de acceso a mayores conocimientos y desarrollo de nuevas habilidades (Benavot, 1996, p. 383; Evans y Rose, 2007, p. 3). En esta, el análisis se ha centrado principalmente en medir el efecto de variables como años de estudios o nivel educativo en la disposición individual de la ciudadanía para reconocer a la democracia como mejor sistema posible (Booth y Seligson, 2009) y en los niveles individuales de eficacia política interna (Hillygus, 2005; Morrell, 2005). Esta aproximación parte de la presunción de que la experiencia escolar, en términos de socialización democrática, sería valiosa, sin embargo, no permitiría comprender de manera más específica qué aspectos de la institucionalidad y/o cotidianeidad escolar tendría relación con el desarrollo de dichas actitudes.

La segunda aproximación es aquella que busca ahondar en la experiencia educativa con el propósito de identificar cuáles serían el tipo de experiencias o mecanismos escolares que tendría un efecto positivo y significativo. Destacan los estudios que, por un lado, y desde una perspectiva académica/curricular, evidencian que el que las y los estudiantes se vean expuestos a programas de educación cívica y/o ciudadana incidiría en sus orientaciones y comportamientos democráticos (Finkel y Smith, 2011; Hann, 2010; Hoskings, Janmaata y Villalba, 2012; Schulz et al., 2009). Por otro lado, aquellos que abordan el análisis del

³ Conocida también como la perspectiva churchiliana de la democracia.

efecto que tendría la inclusión de mecanismos democráticos de representación, así como la posibilidad de participación estudiantil, en el desarrollo de actitudes democrática entre las y los estudiantes (Reid y Gill, 2009; Stojnic, 2009, 2015; Wing y Wai, 2009). De manera específica, en esta línea de estudios se identifica cómo, tanto la incorporación de mecanismos de tipo académico-curricular en el aula (Aparicio, 2016; Kahne y Sporte, 2008; Schulz, 2005), y/o de instancias que le permitan a las y los estudiantes experimentar procesos de participación efectiva y significativa (Print, Érnstrém y Skovgaard, 2002; Rodríguez et al., 2016; Schulz, 2005; Torney-Purta, 2002), incidiría en que las y los estudiantes reconozcan su capacidad para incidir en temas de interés público y en su disposición para la participación política en el futuro.

Asociada a esta segunda aproximación, en este trabajo abordamos el rol de socialización política de la escuela, por un lado, debido a que en las sociedades modernas la escuela es una institución social fundamental –por su potencial de alcanzar a casi, sino toda, la población– para la legitimación social y la transmisión de estructuras de orden y convivencia social, así como, para la “deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales” (Oraison, 2009, p. 41). Por otro lado, debido a que es el primer espacio social que le brindan la posibilidad a los sujetos de experimentar la vivencia de lo público. En tal sentido, la escuela presenta las primeras experiencias de una convivencia marcada por normas, roles y prácticas de interacción con otros, principios valorativos (explícitos o implícitos), discursos, ritos y símbolos que funcionarían como marcos de estructura, acción y sentido de las relaciones y el ejercicio del poder y la autoridad pública (Palacios-Mena y Herrera González, 2013; Stojnic, 2009).

Así, aunque las instituciones escolares no son los únicos espacios con el potencial socializador en términos políticos, deberían ser reconocidos sin duda, como “esfera decisiva alrededor de la cual se podría luchar para obtener un tipo particular de ciudadano democrático” (Giroux, 1993, p. 25) y siguiendo a Freire, como espacios fundamentales para configurar subjetividades políticas democráticas, orientadas a la resistencia cultural, la transformación y que se reconozcan con capacidad de acción (Oraison, 2009; Ovelar, 2005; Palacios-Mena y Herrera González, 2013).

Debido al foco de atención del presente trabajo será fundamental la discusión en torno a la cotidianidad institucional escolar y de aquellos aspectos que no son usualmente abordados, ya que, como diversos estudios destacan, aquellas dimensiones “ocultas” y asociadas a prácticas institucionalizadas no tan evidentes, tendría un mayor impacto con respecto a la formación de las y los estudiantes (Guadalupe, 2015, p. 30). Así, se vuelve importante, además de analizar el efecto de la introducción de contenidos sobre democracia (currículo explícito), en qué medida las prácticas institucionales logran ser congruentes, o no, con respecto a los principios, prácticas y arreglos institucionales asociados a la democracia.

En dicha línea, en este trabajo se aprovecha la conceptualización elaborada por Schulz (2005, pp. 3-4) sobre eficacia escolar. Partiendo de la relación establecida en la literatura entre la forma de organización y gobierno democrático y los niveles de eficacia política, el autor destaca que la organización escolar y las posibilidades que las y los estudiantes tendrían de influir efectivamente en las mismas podría ser una dimensión importante de análisis. Así, se entiende la eficacia escolar como la percepción de las y los estudiantes con respecto a la relevancia que tendrían para influir decisiones relevantes de gobierno y organización de su ámbito escolar.

Abordar dicha dimensión se torna importante debido a la evidencia sobre cómo experiencias escolares que facilitan posibilidades institucionales para que las y los estudiantes participen activamente y asuman responsabilidades directas en procesos relevantes, incidirían en aumentar su confianza acerca del sentido efectivo de su participación en la organización escolar y a su vez, en su valoración hacia la democracia y su disposición a valorar la participación activa de la ciudadanía (Hann, 2010; Kahne y Spote, 2008; Reid y Gill, 2009; Rodríguez et al., 2016; Stojnic, 2009; Torney-Purta, 2002; Wing y Wai, 2009).

2.3. Escuela y democracia: El caso peruano

Si bien, la revisión presentada da cuenta de una relación entre educación y desarrollo de actitudes democráticas, en el caso peruano, a diferencia de lo que sucede en general en América Latina, la evidencia presenta una relación limitada o inexistente entre la experiencia educativa escolar promedio y la subjetividad democrática.

La data recopilada por el estudio LAPOP evidencia que, si bien la variable años de educación incidiría positivamente en la valoración de la democracia como mejor forma de gobierno, esta relación sería evidente tras el paso de las personas a la educación superior, ya que la diferencia entre el nivel primario y el secundario sería mínimo (Carrión, Zárate y Seligson, 2012; Carrión et al., 2017). En concordancia con dicha data Stojnic y Carrillo (2016) muestran, aprovechando la data LAPOP y enfocando el análisis en el grupo de edad entre 18 a 25 años, que ni avanzar en el sistema educativo formal, en términos de acumular años de educación formal, ni tampoco acceder a mejores niveles de calidad educativa (entendido esto desde la perspectiva de las pruebas PISA), incidiría en la disposición de las y los jóvenes con respecto a la democracia. Si bien, ninguno de estos estudios se enfoca en una población escolar, la información que presentan es consistente y complementaria – desde una perspectiva cuantitativa– con respecto a evidenciar cómo el paso por el sistema escolar no necesariamente incidiría en actitudes fundamentales para la vivencia democrática, en una población adulta, a diferencia de lo que evidencian diversos estudios con respecto a otros muchos contextos.

En tal sentido, y reconociendo lo desarrollado en las secciones anteriores, se vuelve relevante adentrarse en la experiencia institucional de las escuelas peruanas. Así, por ejemplo, destaca lo señalado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación acerca de cómo el sistema educativo peruano, históricamente, habría reproducido y legitimado estructuras y pedagogías de corte autoritario, violentas y discriminadoras (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004; Sandoval, 2004). Esto estaría relacionado con la reproducción de un orden tutelar⁴ (Nugent, 2010), diametralmente contrario a la democracia y que, como muestran diversos estudios, incidiría en la formación de estudiantes “sujetos” a la autoridad, con bajos niveles de empoderamiento y compromiso público.

Por un lado, diversos estudios cualitativos destacan que lo antes señalado se asociaría a una experiencia escolar que restringiría, o incluso anularía, las posibilidades de las y los estudiantes para ejercer poder efectivo al interior de sus escuelas. Ames (1999) y Stojnic

⁴ Caracterizado por parámetros de convivencia en la que el ejercicio del poder sería una experiencia restringida para las grandes mayorías y en el que la autoridad pública se asociaría a contextos o condiciones particulares.

(2006) evidencian, en experiencias rurales y urbanas, que la manera en que se definen las normas institucionalmente –bajo procedimientos en que las y los estudiante no tendrían participación y sin posibilidad de cuestionamiento– incidiría en disminuir su auto valoración como actores legítimos, a su desafección y desinterés con respecto a aspectos de interés colectivo de su cotidianeidad. Así mismo, Carbajo y Espino (2001), Carbajo y Serna (1999) y Stojnic (2009, 2015) evidencian cómo la introducción de mecanismos para la representación y participación estudiantil reproduciría en la práctica una situación decorativa y nominal, en tanto, no tendría incidencia positiva en mayores niveles de empoderamiento estudiantil en relación a su cotidianeidad institucional.

Por otro lado, y desde una perspectiva cuantitativa, dos estudios recientes evidencian cómo la experiencia de participación en la escuela podría tener relación con la percepción de las y los estudiantes sobre el rol de la ciudadanía en democracia. En primer lugar, en el estudio de Aragón y otros (2016) se da cuenta sobre cómo los estudiantes de secundaria asociarían la noción de “buen ciudadano”, principalmente, a aspectos de la experiencia democrática de tipo formal (“obediencia” de las normas establecidas [40%], “demostrar respeto” por las autoridades [31%], y participación electoral [27%]); mientras que aquellos roles asociados más a una participación ciudadana activa y autónoma de la injerencia gubernamental, quedarían relegados (“vigilar que las autoridades públicas actúen correctamente” o “participar en protestas contra leyes injustas” [ambas 16%]). Así mismo, en el estudio del ICCS del 2016, para el caso peruano se evidencia que sólo el 28,4% del estudiantado reconoce como positivo para la democracia que “las personas puedan criticar públicamente al gobierno” (UMC, 2016).

En segundo lugar, los resultados de este último estudio evidencian una diferencia importante entre la experiencia de las y los estudiantes con respecto a mecanismos de participación escolar de tipo electoral y otras formas de participación más directa y autónoma. Con respecto a la consulta de si en su último año se habrían involucrado en diversas formas de participación escolar, casi un 52% de las y los estudiantes respondieron haber votado por delegado de clase, por municipio escolar o consejo estudiantil, mientras que aproximadamente 21% y 24% respectivamente se indica haber sido parte de la toma de decisiones sobre el manejo del colegio y de discusiones en asambleas estudiantiles (UMC, 2016). Así mismo, ante la consulta sobre la disposición para participar en votaciones en las escuelas para la elección de representantes estudiantiles en comparación a la disposición con respecto a otras formas de participación más directas (como participar de asambleas estudiantiles), se puede identificar una diferencia de casi 30 puntos porcentuales (baja de 92% a 65%) (Schulz et al., 2016).

Al leer de manera combinada los datos de ambas fuentes es posible señalar un posible patrón, coincidente con lo que los estudios cualitativos presentan, sobre: i) el rol de la ciudadanía en democracia, más asociada a un contexto electoral; y ii) la relación de esta percepción con cómo conciben su participación al interior de la escuela. En tal sentido, se refuerza la importancia de ahondar en la indagación y discusión sobre la manera en que la democracia estaría siendo abordada en el contexto escolar, la forma en que estaría siendo experimentada por parte de las y los estudiantes y sus posibles efectos en la formación del carácter democrático de nuestra ciudadanía.

3. Método

La aproximación metodológica de la investigación en la que se basa este trabajo es cuantitativa y buscó analizar la relación e influencia de diversos aspectos de la experiencia escolar de las y los estudiantes –sobre sus posibilidades de participación efectiva en asuntos escolares (a modo de variables independientes)– con respecto al desarrollo de actitudes consideradas importantes para el fortalecimiento de la legitimidad democrática.

El recojo de la información se llevó a cabo a mediados del año 2013, como parte de un estudio de caso realizado en seis escuelas públicas de 5 regiones distintas del país, que tuvo como objetivo principal el análisis sobre factores claves de la gestión escolar, asociada a rendimiento escolar. Las escuelas abordadas en el estudio eran parte de una red educativa⁵ que realza como unas de sus apuestas la formación humanista, ciudadana y con una orientación hacia la justicia social de sus estudiantes, por lo que se consideró relevante indagar sobre si la experiencia escolar de las y los estudiantes tomando en consideración las diferencias usadas para la selección de las seis escuelas⁶, incidiría en el desarrollo de actitudes asociadas a la sostenibilidad de la democracia.

La información base del presente artículo se recogió a través de una encuesta aplicada a estudiantes de tercero a quinto de secundaria. La población de las escuelas en el estudio, debido a la orientación de la red educativa a la que pertenecen, puede caracterizarse como de un sector popular, urbano-marginal. Se aplicaron 426 encuestas, de las cuales 192 fueron contestadas por estudiantes hombres y 220 por mujeres. De dicho total, aproximadamente el 48% había nacido entre los años 1997 y 1998, el 37% en el año 1996 y el resto entre los años 1992 y 1995. Con respecto al nivel educativo de las madres y padres de las y los encuestados, aproximadamente el 9% señaló contar con madres con estudios superiores concluidos y 12% señaló lo mismo sobre sus padres; 21% señaló que sus madres contaban con estudios secundarios concluidos y 25% de padres en la misma situación; y 10% indicó que sus madres contaban solo con estudios primarios, mientras que 7% aproximadamente señaló lo mismo sobre sus padres⁷. Finalmente, del total de estudiantes que aplicaron la encuesta, aproximadamente el 28% provenían de dos escuelas en la capital, 24% de una escuela del puerto principal del país, y 48% de tres escuelas en la zona sur-centro.

La encuesta aplicada constó de 29 preguntas, fue adaptada del instrumento aplicado en una investigación anterior (Stojnic, 2015, 2016) y contenía preguntas orientadas a recoger las percepciones y disposiciones de las y los estudiantes sobre tres aspectos. En primer lugar, sobre diversas actitudes consideradas fundamentales por la literatura para el sostenimiento de la democracia (i.e. tolerancia política o rechazo a medidas iliberales); de las cuáles se optó por presentar en el presente trabajo los resultados asociados a la valoración de las y los estudiantes sobre: i) la democracia como sistema político, a pesar de sus defectos (apoyo a la idea general de la democracia), ii) la importancia de la participación activa de la ciudadanía, como aspecto fundamental del desarrollo de la

⁵ Responsable de la gestión de más de 200 escuelas a nivel nacional.

⁶ Ver: Stojnic y Consiglieri (2015). Ser escuela, construir comunidad. Factores de éxito del modelo de gestión de Fe y Alegría. Dirección Académica de Responsabilidad Social - PUCP.

⁷ Es importante destacar que del total de estudiantes que aplicaron la encuesta, el 25% aproximadamente no sabía el nivel educativo de sus padres y el 24% no conocía el de sus madres.

democracia y iii) su consideración sobre ser competentes para participar de la política nacional (eficacia política interna)⁸. Estas preguntas fueron de escala del 1 al 10, donde el 1 era totalmente en desacuerdo/ poco o definitivamente no y 10 totalmente de acuerdo/ mucho o definitivamente sí; para propósitos del análisis se agruparon en tres grupos de repuestas: poco (que incluía respuesta del 1 al 3), regular (del 4 al 7) y mucho (del 8 al 10) por lo que algunos de los resultados en la sección siguiente se presentan divididos de dicha manera.

En segundo lugar, se recogió información, por un lado, sobre la actitud denominada eficacia escolar, siguiendo el desarrollo de Schulz (2005), que da cuenta de la percepción de las y los estudiantes con respecto a la pregunta ¿consideras que desde tu rol de estudiante puedes influir determinadamente en la gestión de tu escuela? Por otro lado, se recogió información sobre la percepción de las y los estudiantes con respecto a la organización y sus posibilidades efectivas de influencia en asuntos escolares a través de mecanismos de representación y participación estudiantiles. En tercer lugar, y a modo de variables de control, se recogió información sobre aspectos familiares de las y los estudiantes, como el involucramiento de sus padres en distintas formas de asociaciones y su experiencia familiar discutiendo sobre temas sociales y políticos.

Con respecto a los resultados que se presentan a continuación, estos son producto de dos tipos de análisis que se trabajaron de manera complementaria para darle mayor robustez a los resultados. Por un lado, análisis uni y bivariable, con el propósito de conocer los porcentajes de respuesta sobre aquellas actitudes democráticas de interés, así como la relación entre la experiencia escolar y el desarrollo de las mismas⁹. Por otro lado, regresiones bajo el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), buscando establecer relaciones de influencia entre las variables relacionadas a la experiencia escolar y las actitudes asociadas al sistema democrático (controlando por la experiencia familiar y actitudes políticas).

4. Resultados

En la presente sección se presentan los resultados, con respecto a tres dimensiones de análisis: i) la percepción de los y las estudiantes sobre la democracia como sistema político, sus posibilidades de influir en la política nacional acerca y sobre el rol de la ciudadanía; ii) la relación entre sus percepciones sobre las posibilidades efectivas de influir su ámbito escolar (lo señalado por Schulz como eficacia escolar) y las actitudes democráticas analizadas; y iii) la relación entre la existencia y funcionamiento de algunos mecanismos de participación escolar y el aumento de la auto percepción de las y los estudiantes sobre poder incidir en su ámbito escolar.

Con respecto a lo primero, por un lado, se midió la valoración de las y los estudiantes de la democracia como idea general, ante lo cual, aproximadamente el 62% en promedio

⁸ Variable construida sobre la base de dos ítems de la encuesta que buscaban captar la percepción de las y los estudiantes sobre su futura participación en actividades políticas y sus creencias con respecto a sus posibilidades para influir en la esfera política en su rol de ciudadanas/os.

⁹ En el trabajo se presentan aquellas relaciones que demostraron significancia de al menos 95% de confianza, luego de conocer su significancia a través del Test de Student (T-Test).

indicó estar de acuerdo¹⁰. Estos datos serían consistentes con lo que presenta el estudio LAPOP (entre los años 2006 y 2017) sobre como el apoyo a la democracia en el Perú no ha superado el 63%, siendo su nivel más bajo 52,7%. Por otro lado, y sobre los niveles de eficacia política interna¹¹ de las y los estudiantes¹² se identificó que 57,8% de estudiantes consideraba contar con un alto potencial de influencia, mientras que en el 14,6% se identificó bajos niveles.

Finalmente, y en relación al rol de la ciudadanía, se recogió la percepción de las y los estudiantes, con respecto a: i) qué aspectos consideraban como requerimientos para que la democracia funcione; y ii) el rol principal de la ciudadanía. Los cuadros 1 y 2 dan cuenta de los resultados.

Cuadro 1. Requerimientos de la democracia para funcionar

OPCIONES DE RESPUESTA	%
Que el país cuente con gobernantes honestos y eficaces	32,0
Que la población se involucre más en los asuntos públicos	5,0
Que el Estado provea al pueblo de recursos básicos para vivir bien	31,3
Que los gobernantes tomen buenas decisiones e informen sobre lo que hacen	23,6
Que el Estado y población se comprometa con extensión de los derechos para todas y todos	8,1

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidencian, por un lado, una visión de la democracia fuertemente marcada por el desempeño de las autoridades, en contraposición a la participación de la ciudadanía; más del 50% de las respuestas (cuadro 1) se agrupa en aquellas opciones que destacan el desempeño de los gobernantes como requisito principal para que la democracia funcione, mientras que menos del 15 % se asocia a opciones que resaltan la acción o involucramiento de la ciudadanía en asuntos públicos. Por otro lado, una percepción fuertemente marcada por el sesgo electoral de la participación ciudadana; ante ambas preguntas (cuadro 2), más del 60% de las y los estudiantes consideraron que el principal rol de la ciudadanía sería participar en los procesos de elección de representantes y gobernantes.

Cuadro 2. Percepciones respecto al rol de la ciudadanía en democracia

	ELEGIR BUENOS GOBERNANTES Y QUE GOBERNANTES SE PREOCUPEN POR EL BIENESTAR DEL PUEBLO	PARTICIPAR ES VOTAR EN ELECCIONES Y LUEGO CONFIAR EN GOBERNANTES ELEGIDOS
En desacuerdo	9,4	20,2
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	11,3	20,2
De acuerdo	79,3	59,6

Fuente: Elaboración propia.

En relación a lo segundo, se presentan los resultados asociados a la relación entre la percepción de las y los estudiantes sobre sus posibilidades de influencia en el ámbito

¹⁰ 56.6% consideraron a la democracia mejor que cualquier otra forma de gobierno y 68.3% la consideraron el mejor sistema político a pesar de sus deficiencias.

¹¹ Variable que aglomera las respuestas sobre su participación futura en actividades políticas y sobre su capacidad de influencia como ciudadanas(os) en la esfera de lo público

¹² La relación teórica entre esta variable y la valoración de la democracia se probó a través de un modelo que evidenció la fortaleza de la relación en el caso de la muestra.

escolar y: i) su reconocimiento de la democracia como mejor sistema político; ii) si consideran la participación ciudadana (más allá de lo electoral) como aspecto importante para el sostenimiento de la democracia; y iii) sus niveles de eficacia política interna.

El análisis que se presenta a continuación plantea la relación entre las disposiciones antes señaladas y la variable eficacia escolar, planteada con el propósito de identificar la auto percepción de las y los estudiantes sobre su capacidad de influir determinantemente en la gestión de su escuela. De manera complementaria, se ha incluido en el análisis la variable que denominaremos involucramiento escolar, que da cuenta de la consideración de las y los estudiantes sobre si la participación estudiantil sería importante para el buen desarrollo de la escuela, así como si reconocerían participar como una de sus prioridades.

Cuadro 3. Relación entre eficacia escolar y actitudes democráticas

VARIABLES	MODELO 1: APOYO A LA DEMOCRACIA	MODELO 2: PARTICIPACIÓN CIUDADANA COMO REQUERIMIENTO PARA QUE DEMOCRACIA FUNCIONE
Apoyo a la idea general de la democracia		-0,04 (0,07)
Protesta pacífica como derecho	0,23 (0,08)**	0,11 (0,09)
Eficacia política interna	0,03 (0,11)	-0,04 (0,12)
Nivel educativo de los padres	-0,04 (0,07)	-0,03 (0,08)
Discusiones políticas en entorno familiar	-0,10 (0,07)	0,07 (0,08)
Participación de padres en asociaciones civiles		-0,08 (0,05) ⁺
Sexo	0,04 (0,04)	
Importancia participación escolar	0,12 (0,07)	0,06 (0,09)
Eficacia escolar	0,18 (0,09)*	0,25 (0,10)*
Constante	0,42 (0,10)***	0,19 (0,12)
R ²	0,07*	0,05 ⁺
N	270	245

Nota: Niveles de confianza: ⁺ 0,1; * 0,05; ** 0,01; *** 0,001 (errores estándar entre paréntesis).

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la variable “democracia como mejor sistema para el Perú” el análisis da cuenta de que tanto los estudiantes con alta eficacia interna escolar y aquellos con alto involucramiento apoyan dicho enunciado. El 72% de estudiantes con alto involucramiento escolar señaló que la democracia era el mejor sistema para el Perú, frente al 57,2% de los que tienen poco involucramiento. Así también, el 70,9% de los estudiantes con alta eficacia interna escolar consideraron que la democracia era el mejor sistema para el Perú, mientras que el 64,6% de los estudiantes con baja eficacia interna escolar consideraron lo mismo.

Esta relación, producto del análisis bivariable, se ve reforzada a través del análisis que se presenta en el cuadro 3, en que se evidencia el efecto de la variable eficacia escolar con respecto a las dos actitudes analizadas¹³:

¹³ En ambos modelos se evidencian que la percepción de las y los estudiantes sobre la importancia de la participación estudiantil en sus escuelas, cuando se controla por otras variables, tanto políticas como de la experiencia familiar, no tendría un efecto sobre ninguna de las dos actitudes políticas.

Los dos modelos ponen en evidencia cómo, una mayor percepción de las y los estudiantes de poder influir en aspectos importantes de la cotidianeidad y gestión de sus escuelas, incidiría en mayores niveles de apoyo a la democracia como ideal y también, hacia su inclinación a identificar una ciudadanía más activa como un factor clave para el desarrollo de la democracia. Estas relaciones son importantes, por un lado, porque la variable eficacia escolar tendría efecto positivo y significativo no sólo cuando se controlan las variables asociadas a la experiencia familiar, sino también con respecto a la misma eficacia política interna. Por otro lado, porque da cuenta de la relación entre la percepción de las y los estudiantes sobre sus posibilidades efectivas de influencia en su ámbito escolar y una percepción de la democracia más orientada al reconocimiento de la participación ciudadana como requisito para la consolidación de la democracia.

De la misma manera, el análisis bivariable reveló una relación significativa entre la consideración de los y las estudiantes sobre sus posibilidades de influir en la mejora de la escuela y sobre su capacidad de influir en la política nacional. Mientras que el 64,3% de los estudiantes que dio cuenta de una alta eficacia escolar también evidenció una alta eficacia política interna, sólo el 25% de los estudiantes que tenían una baja eficacia interna escolar dio cuenta de lo mismo. Esto es consistente con los resultados del modelo que se presenta en el cuadro 4, en la que se controla la relación entre eficacia política interna y diversas actitudes políticas (valoración sobre el rol de la ciudadanía en democracia, disposición a diversas formas de participación ciudadana e interés en la política), la experiencia familiar de las y los estudiantes y su valoración sobre su participación en la escuela.

Cuadro 4. Factores asociados a mayores niveles de eficacia política interna

	MODELO
Rol de ciudadanía es elegir gobernantes	-0,02 (0,05)
Disposición a participar en protestas pacíficas	0,05 (0,04)
Disposición a votar, aunque no sea obligatorio	0,00 (0,03)
Interés en la política	0,21 (0,06)***
Nivel educativo de los padres	0,04 (0,04)
Discusiones políticas en entorno familiar	0,06 (0,04)
Importancia participación escolar	0,06 (0,04)
Eficacia escolar	0,34 (0,05)***
Constante	0,17 (0,06)***
R ²	0,31***
N	269

Fuente: Elaboración propia.

El análisis evidencia que la variable de mayor peso significativo y positivo del modelo es eficacia escolar; mientras que igual que en los modelos anteriores, la variable importancia de la participación escolar no evidencia ninguna relación. Así mismo, y consistentemente con la literatura especializada (Carrión, Zárate y Seligson, 2012; Schulz, 2005), da cuenta de una fuerte y significativa relación entre interés en la política y eficacia política interna.

En tercer y último lugar, con respecto a los resultados compartidos, se presentan aquellos asociados a qué aspectos de la experiencia escolar incidirían en aumentar los niveles de eficacia escolar de las y los estudiantes. A partir del análisis bivariable se indagó la relación entre la percepción de las y los estudiantes sobre el carácter democrático de los espacios e instancias de representación y participación estudiantiles con, por un lado, su consideración sobre la importancia de la participación estudiantil y por otro lado, sobre poder contar con más posibilidades de incidir en asuntos importantes de la gestión e

institucionalidad de sus escuelas. En tal sentido, se consultó respecto a qué tan influyentes en asuntos relevantes de la escuela consideraban dichos espacios, así como qué tan autónomos eran con respecto a las decisiones de los profesores y directores de la escuela.

Como se muestra en el cuadro 5, se encontró una relación significativa con ambas variables, en tanto, las y los estudiantes que señalaron que el carácter de los espacios e instancias era alto (en términos de su capacidad de incidencia en temas relevantes y su autonomía), tendieron a evidenciar un mayor reconocimiento sobre sus posibilidades de influir en aspectos escolares relevantes.

Cuadro 5. Relación entre carácter efectivo y autónomo de las instancias de participación estudiantil y percepción de mayor influencia

	IMPORTANCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA MEJORA DE LA ESCUELA	EFICACIA ESCOLAR (POSIBILIDAD DE INFLUIR EN MEJOR DE ESCUELA)
Espacios altamente efectivos y autónomos	96,3%	80,0%
Espacios regulares en su efectividad y autonomía	85,8%	62,4%
Espacios poco efectivos y autónomos	75,0%	43,9%

Fuente: Elaboración propia.

Para ahondar en el análisis sobre los factores que incidirían en aumentar los niveles de eficacia escolar en las y los estudiantes, variable que demostró tener influencia, en comparación a la de importancia de la participación estudiantil con respecto a las actitudes democráticas analizadas, se trabajaron dos modelos en que, a modo de variables de control, se incluyeron variables asociadas a la experiencia escolar, así como variables asociadas a características personales y la experiencia de las y los estudiantes.

De manera particular, y aprovechando lo desarrollado en las secciones anteriores, y como variables de control con respecto a la experiencia escolar, se introdujeron variables asociadas a la preferencia de las y los estudiantes sobre cómo participar en el ámbito escolar (si con una orientación más de tipo electoral o marcado por la participación directa) y sobre si las y los estudiantes consideraban que se trataban contenidos referidos a la democracia de manera regular en sus escuelas.

Es importante destacar que para efectos del análisis sólo hay una diferencia entre el primer y segundo modelo. Mientras que en el primero se midió el peso relativo que tendría que las y los estudiantes reconocieran la mera existencia de instancias y mecanismos de representación y participación estudiantil, en el segundo se buscó indagar su percepción sobre el carácter de las mismas, incluyendo la variable denominada Espacios/instancias de participación estudiantil relevantes democráticamente. Esta variable agrupa la percepción de las y los estudiantes con respecto a su influencia para poder activar las instancias de participación, para elegir a sus representantes, su autonomía en relación a la influencia de docentes y directivos escolares y sus posibilidades de incidir efectivamente en temas relevantes.

Cuadro 6. ¿Qué influye en mayores niveles de eficacia escolar?

VARIABLES	MODELO A	MODELO B
Existen espacios/instancias para la participación estudiantil	-0,00 (0,05)	
Espacios/instancias de participación estudiantil relevantes democráticamente		0,23 (0,11)*
Se desarrollan contenidos sobre democracia en escuela	0,08 (0,03)*	0,04 (0,04)
Preferencia de participación en la escuela	-0,07 (0,03)*	-0,06 (0,04)
Sexo	0,02 (0,03)	0,01 (0,03)
Eficacia política interna	0,50(0,07)***	0,43(0,09)***
Interés en la política	0,03 (0,06)	0,05 (0,08)
Nivel educativo de los padres	-0,12 (0,05)*	-0,07 (0,06)
Discusiones políticas en entorno familiar	0,10 (0,04)*	0,11 (0,06)+
Constante	0,27(0,07)***	0,18 (0,10)+
R ²	0,30***	0,27***
N	268	162

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de ambos modelos evidencian con respecto a la experiencia escolar, por un lado, que cuando se aprovecha la variable existencia de espacios/instancias para la participación estudiantil, dicha variable no tendría ningún tipo de influencia en los niveles de eficacia escolar de las y los estudiantes. Por el contrario, tendrían influencia positiva las variables eficacia política interna, que se reconozca la introducción de contenidos asociados a democracia en sus escuelas, la opción de participar en la escuela aprovechando mecanismos electorales, así como variables asociadas a la experiencia familiar (como educación de los padres [que evidencia un efecto negativo] y la posibilidad de discutir sobre temas políticos y asociados a la realidad nacional).

Por otro lado, el segundo modelo evidencia que la variable espacios/instancias de participación estudiantil relevantes democráticamente –introducida en reemplazo de la asociada a la existencia de dichos mecanismos– sí tendría una influencia positiva y significativa, siendo luego de eficacia política interna la segunda más fuerte en el modelo. Adicionalmente, el modelo reitera la influencia de la experiencia familiar con respecto a que se cuenten con espacios de discusión sobre temas políticos, mientras que la variable asociada a la introducción en la escuela de contenidos sobre democracia pierde la suya.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados presentados, si bien no tienen el potencial de ser generalizables, en tanto responden a la situación de casos muy limitados de análisis y surgen de un levantamiento de información realizado hace algunos años, cobran importancia para comprender la importancia de abordar la experiencia escolar, cotidiana e institucional, tanto desde una perspectiva teórica, como de una práctica-contextual.

Con respecto a lo primero –y tomando en consideración la evidencia empírica que muestra poca o nula relación entre avanzar en el sistema escolar y el desarrollo de actitudes democráticas fundamentales, en contextos como el peruano (Carrión, Zárate y Seligson, 2012; Carrión et al., 2017; Stojnic y Carrillo, 2016)–, los resultados permiten destacar la importancia de seguir ahondando en la educación como un campo de estudio clave con respecto a la formación ciudadana y procesos de socialización democrática, pero poniendo mayor énfasis en lo referido a la experiencia e institucionalidad escolar.

Así, por un lado, los resultados refuerzan la importancia de ahondar en el análisis de las instituciones escolares como espacios privilegiados para la socialización democrática; evidencian la importancia de ampliar la perspectiva de análisis para, además de incluir la dimensión pedagógica tradicional, indagar más con respecto a cómo las formas de organización, gestión y el tipo de relaciones e interacciones que se reproducen al interior de la escuela incidirían (o entorpecerían) el que las y los estudiantes desarrollen actitudes, disposiciones, creencias y comportamientos favorables para la sostenibilidad democrática. Por otro lado, y de manera particular, amplían el espectro de evidencia que permite comprender cómo más que buscar una relación entre la mera existencia de instancias de representación y participación estudiantil y formación ciudadana, es indispensable ahondar en el tipo de organización, funcionamiento y carácter democrático de dichas instancias, así como sobre la percepción de las y los estudiantes al respecto, como dimensiones con un valor analítico importante.

En relación a esto último, los resultados evidencian cómo la experiencia de convivencia en un entorno en que las y los estudiantes tengan la posibilidad efectiva de ejercer poder con respecto a temas relevantes para la organización escolar, haría la diferencia en fomentar un mayor auto reconocimiento de que como ciudadanas y ciudadanos podrían tener la posibilidad de incidir en su entorno político y público. Así mismo, los resultados refuerzan otras relaciones importantes destacadas por la literatura, particularmente la referida al peso de la experiencia familiar en el desarrollo de actitudes democráticas (Hoskings, Janmaata y Villalba, 2012; Schulz, 2005). En esa línea, destaca lo señalado por Guadalupe (2015, p. 42) y Kahne y Sporte (2008, p. 756), acerca de la importancia de comprender el efecto de la escuela en la socialización política en conjunción, al menos con la experiencia familiar y comunitaria, en tanto, por un lado, esto permitiría desmitificar lo que la escuela por sí sola puede lograr y por otro lado, permitiría abordar de manera complementaria la experiencia social de los sujetos.

Con respecto a lo segundo, y de manera particular con respecto a la relación entre desarrollo de actitudes democráticas y experiencia escolar, en contextos como el peruano, los resultados aportan a la discusión sobre si las escuelas tendrían la posibilidad de asumir de manera explícita el desafío de aportar en la formación de una ciudadanía comprometida con los principios e instituciones democráticas.

Al respecto, es importante destacar los esfuerzos desarrollados en los últimos años por darle a la dimensión ciudadana un lugar importante en la formación escolar. La revisión de documentos oficiales –como el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2017) o las rutas de aprendizaje para el último ciclo de secundaria (MINEDU, 2013)– dan cuenta de la incorporación de competencias ciudadanas importantes (como *Delibera sobre asuntos públicos* y *Participa en acciones que promueven el bienestar común*); e incluso, en el contexto que vivimos a nivel mundial por el COVID-19, la plataforma virtual *Aprendo en casa* –apuesta del Estado por paliar los efectos en la educación escolar– tiene como una de las tres áreas curriculares prioritarias la de *Desarrollo personal, ciudadanía y cívica*.

Esta apuesta del sistema educativo para fomentar un mayor tratamiento de temas asociados a la educación cívica y ciudadana, coincide con evidencia diversa (Finkel y Smith, 2011; Hann 2010; Reid y Gill, 2009; Wing y Wai, 2009) que da cuenta de la correlación entre mayores niveles de conocimiento cívico y ciudadano de las y los estudiantes y sus orientaciones democráticas; como, por ejemplo, su mayor valoración de la democracia como mejor forma de gobierno, a pesar de sus deficiencias (Schulz et al., 2009). Sin

embargo, es importante destacar que varios de estos estudios destacan el contexto democrático en que dichos programas se desarrollan, con lo cual una interrogante que surge es si la relación entre la introducción de contenidos sobre democracia y socialización democrática, se mantendría en contextos institucionales no tan democráticos.

En esa línea, la revisión de las propuestas que en los últimos años se han fomentado a nivel del sistema escolar evidencia aspectos importantes que no necesariamente estarían siendo abordados y que en diálogo con los resultados del presente trabajo, serían importante ahondar con mayor relevancia. Destacan particularmente, por un lado, una aproximación descriptiva de la democracia como sistema y poco crítica sobre la vivencia, histórica y contextual, de la democracia en nuestro país. Por otro lado, poco énfasis a reflexionar sobre la experiencia escolar y sobre la escuela como institución social, en términos de sus formas de organización, funcionamiento y la cultura pública que reproduce, con respecto a sus posibilidades de adaptación democrática.

Relacionado a esto último, si bien se puede reconocer la apuesta por introducir y mantener instancias de participación estudiantil, la evidencia muestra el énfasis puesto en reproducir lógicas que promueven que las y los estudiantes casi exclusivamente participen de la elección de sus representantes (por ejemplo, de los Municipios Escolares o Consejos Estudiantiles), más no para fomentar su involucramiento directo y activo en procesos asociados a la gestión y convivencia escolar. Al respecto, Print, Érnstrém y Skovgaard (2002, p. 199) destacan la importancia de trascender la perspectiva electoral, en tanto, su institucionalización –sin complementarla con una perspectiva orientada a la institucionalización de una convivencia democrática en la escuela– incidiría en realzar la dimensión procedimental de la democracia y, por tanto, restringiría (¿o anularía?) la posibilidad de que la escuela incida en la configuración de la subjetividad democrática de la ciudadanía.

En esa línea, los resultados presentados refuerzan lo destacado por diversos estudios sobre la importancia de que, más allá de sólo introducir contenidos sobre democracia y/o sólo asegurar la existencia formal de instancias y mecanismos de representación estudiantil, se aseguren institucionalmente que dichas instancias permitan a las y los estudiantes desarrollar su voz pública en la cotidianidad escolar, así como poder desarrollar su autonomía para incidir efectivamente en aspectos escolares relevantes (Aparicio, 2016; Carbajo y Espino; 2001; Carbajo y Serna, 1999; Hoskings, Janmaata y Villalba, 2012; Rodríguez et al., 2016; Stojnic, 2015, 2016). Así, aunque los resultados obtenidos son una fotografía de la experiencia escolar de estudiantes hace casi siete años, son consistentes con estudios anteriores y posteriores al respecto y sobre experiencias escolares de diversa índole; y en tal sentido, evidenciarían la recurrencia de este fenómeno al interior del sistema escolar y la importancia de que pueda abordarse con mayor énfasis desde las políticas educativas nacionales.

Al respecto, Aparicio (2016) señala que se debe cuestionar y desafiar el modelo que promueve “la participación, relegada mayoritariamente a experiencias formales de representatividad y con un énfasis puesto en el futuro ciudadano a través de una formación anclada en contenidos académicos” (p. 216). Mientras que Hoskings, Janmaata y Villalba (2012, p. 442) destacan, por un lado, que introducir más contenidos sobre democracia y ciudadanía en cursos de ciencias sociales, no tendría necesariamente efectos en el desarrollo de actitudes positivas hacia la participación política y, por otro lado, que

aumentar espacios de participación, pero con un carácter restrictivo para el ejercicio de poder estudiantil, terminaría teniendo un efecto contrario al de la expectativa democrática.

Los resultados, en ese sentido, aportan evidencia empírica sobre la relación entre, por un lado, el que las y los estudiantes experimenten el carácter y valor de la participación democrática en sus escuelas y que fortalezcan su auto reconocimiento como sujetos valiosos en la cotidianidad colectiva y compartida; y por otro lado, su valoración de la democracia como mejor sistema político, mayores niveles de disposición a la participación política y de su auto reconocimiento como capaces influir en la esfera de lo público (actitudes que inciden fuertemente en la legitimidad democrática). En esa línea, coincidimos con Orainson (2009) cuando señala que se vuelve indispensable socialmente, y particularmente desde las políticas educativas, que cuestionemos que:

...el famoso principio pedagógico aprender haciendo...exige a la escuela...reflexionar sobre sus propias prácticas, para poder distinguir las situaciones...que instrumentalizan la participación de los actores, de aquellas instancias que propician la intervención real y efectiva de los mismos, promoviendo subjetividades más críticas y empoderadas.

Cuanto mayor implicación del sujeto en acciones que le permitan incidir en los procesos que lo afectan, más significativos y relevantes resultan los aprendizajes éticos, políticos y ciudadanos. Y cuánto más simétricas y horizontales son las interacciones, más posibilidades de que en ellas los sujetos asuman un rol activo y de corresponsabilidad. Por lo tanto, la escuela que pretenda favorecer la construcción de una ciudadanía crítica y autónoma debería generar escenarios de participación...socializando el poder para que las decisiones sean tomadas con el aporte de todos. (pp. 46-47)

Así mismo, los resultados evidencian que el tratamiento formalista y procedimental de la participación estudiantil, o su no tratamiento, tendría un efecto negativo en la formación ciudadana del estudiantado, en tanto, incidiría: i) en el desinterés y distanciamiento de las y los estudiantes con respecto a la participación como experiencia importante de la convivencia colectiva; ii) en la formación de sujetos pasivos y subordinados al mandato de la “autoridad”; y iii) como sujetos con bajos niveles de reconocimiento de ser políticamente capaces y valiosos.

Por el contrario, y como se destaca en trabajos anteriores (Stojnic, 2009, 2015), la promoción de mecanismos participativos con carácter democrático e influyente en la organización escolar tendría un impacto positivo y significativo en el nivel de compromiso y responsabilidad de las y los estudiantes con la democracia. En tal sentido, se refuerza la importancia de que el sistema escolar se apropie de que el aprendizaje sobre la democracia orientado a la formación de la ciudadanía como identidad sustantiva, debería pasar por asegurar, de manera explícita y cotidiana en la institucionalidad escolar, experiencias significativas orientadas a desarrollar el sentido de agencia democrática de las y los estudiantes.

Finalmente, y de manera más general, lo desarrollado en el presente trabajo busca aportar a la discusión sobre cómo, si es que societal y políticamente se apuesta por la educación el aporte al desarrollo de subjetividades ciudadanas, se hace indispensable disputar el mandato –consolidado en las últimas décadas en el Perú y en parte de la región latinoamericana– que fomenta el carácter neutral de la escuela con respecto a socialización

política y que prioriza competencias asociadas a la inserción laboral y al sistema económico predominante¹⁴.

Sobre lo primero, y desde la perspectiva de la educación crítica coincidimos con Apple (1996), Guadalupe (2015), Orainson (2009) y Ovelar (2005) sobre lo inadmisibles de no reconocer la función ético política de la experiencia escolar. Las escuelas son siempre productoras y/o reproductoras de sistemas de valores y de relaciones de poder (de manera explícita o implícita) y por tanto, son ámbitos de la interacción y disputa entre distintos modelos socio-políticos, que a su vez inciden en la manera en que se concibe la ciudadanía y su ejercicio. Así, y como destacan Guadalupe (2015, p. 46) y Ovelar (2005, p. 193), la relación entre fortalecimiento de una ciudadanía democrática y la educación para la ciudadanía es un tema fundamental para los Estados modernos, debido a su influencia en la reproducción de aspectos centrales asociados a la identidad política y del proyecto que ésta sostendría. En tal sentido, como señala Naval (2003, pp. 193 y 195), termina siendo indispensable interpelar el ambiente y ethos escolar actual, buscando cuestionar la necesidad de configurar una institucionalidad que facilite el ejercicio de la libertad de las y los estudiantes, para que desde la práctica aprendan sobre la responsabilidad y el compromiso público.

Sobre lo segundo, y como cierre, la apuesta por la mejora educativa ha puesto énfasis particular en mejorar la denominada calidad educativa, sin embargo, esta ha terminado poniendo el foco de atención en mejorar habilidades y capacidades de tipo académico y que se consideran “funcionales”, desde un fuerte sesgo individualista, para el desempeño en el mundo laboral. En tal sentido, es indispensable ampliar la discusión sobre la apuesta por fortalecer mayores niveles de calidad educativa para incorporar la dimensión de la educación para la convivencia democrática (Stojnic y Carrillo, 2016). Esto, en tanto, la apuesta por la sostenibilidad de la democracia requeriría un examen crítico, por un lado, sobre el proyecto democrático societal y la forma en que se plasma en la cotidianeidad escolar; y por otro lado, sobre la consistencia con dicha apuesta y su potencial para el desarrollo de competencias individuales a la par de la institucionalización de formas de interacción y relación social que permiten el fortalecimiento de subjetividades políticas dispuestas a ejercer su ciudadanía democrática de forma efectiva.

Referencias

- Abellán, J. (2008). El concepto moderno de democracia. En L. García y G. Tortella (Eds.), *La democracia ayer y hoy* (pp.149-223). Gadir Editorial.
- Ames, P. (1999). El poder en el aula: Un estudio en escuelas rurales andinas. En M. Tanaka (Comp.), *El poder visto desde abajo: Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales* (pp. 267-330) IEP.
- Aparicio, C. (2016). Aprendizaje de la participación: Lo individual y lo colectivo como dualidades del sistema educativo formal en dos escuelas secundarias en Chile. *Temas de Educación*, 22(2), 207-218.

¹⁴ Esta discusión es importante si consideramos contextos como el peruano, con altos niveles de precariedad institucional y grupos dominantes muchas veces alejados de los principios y marcos institucionales básicos de la democracia (Dargent, 2009), y, por tanto, con una imperante necesidad de una ciudadanía participativa y comprometida con la defensa de la democracia.

- Aragón, J., Cruz, M., De Belaunde, C., Eguren, M., González, N. y Román, A. (2016). *La ciudadanía desde la escuela: Democracia y ciudadanía*. IEP.
- Benavot, A. (1996). Education and political democratization: Cross-national and longitudinal findings. *Comparative Education Review*, 40(4), 377-403. <https://doi.org/10.1086/447400>
- Booth, J. y Seligson, M. (2009). *The legitimacy puzzle in Latin America: Democracy and political support in eight nations*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511818431>
- Carrión, J., Zárate P. y Seligson, M. (2008). *Cultura política de la democracia en el Perú, 2008. El impacto de la gobernabilidad*. LAPOP.
- Carrión, J., Zárate, P. y Seligson, M. (2012). *Cultura política de la democracia en el Perú: Hacia la igualdad de oportunidades*. USAID.
- Carrión, J., Zárate, P., Boidi, M. F. y Zechmeister, E. J. (2017). *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2016/17: Un estudio comparado sobre democracia y gobernabilidad*. USAID.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Hatun willakuy*. Comisión de la Verdad y Reconciliación.
- Dalton, R. (2004). *Democratic challenges. Democratic choices*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268436.001.0001>
- Dargent, E. (2009). *Demócratas precarios. Élite y debilidad democrática en el Perú y América Latina*. IEP.
- Finkel, S. y Smith, A. E. (2011). Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, 55(2), 417-435. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2010.00493.x>
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: Resultados de una investigación exploratoria*. Universidad del Pacífico. <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-329-3>
- Hann, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 5-23. https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1
- Hillygus, S. (2005). The missing link: Exploring the relationship between higher education and political engagement. *Political Behavior*, 27(1), 25-47. <https://doi.org/10.1007/s11109-005-3075-8>
- Hoskings, B., Janmaata, J. G. y Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.550271>
- Jiménez Díaz, J. F. (2013). La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt. *Política y Sociedad*, 50(3), 937-958. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41862
- Kahne, J. y Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *Political Science & Politics*, 39, 289-296.
<https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Kahne, J. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>

- Kamens, D. (1988). Education and democracy: A comparative institutional analysis. *Sociology of Education*, 61(2), 114-127. <https://doi.org/10.2307/2112268>
- MINEDU. (2013). *Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Ejerce plenamente su ciudadanía*. Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2017). *Currículo nacional de la educación básica 2016*. Ministerio de Educación del Perú.
- Morrell, M. (2005). Deliberation, Democratic decision-making and internal political efficacy. *Political Behavior*, 27(1), 49-69. <https://doi.org/10.1007/s11109-005-3076-7>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Murakami, Y. (2012). *Perú en la era del Chino. La política institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador*. CIAS.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204.
- Nugent, G. (2010). *El orden tutelar. Sobre las formas de autoridad en América Latina*. CLACSO.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: Perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la Escuela*, 68, 39-50.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 187-206.
- Palacios-Mena, N. y Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437.
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- PNUD. (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. PNUD.
- Print, M., Érnstrém, S. y Skovgaard N. H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00102>
- Reid, A. y Gill, J. (2009). An arm of the state? Linking citizenship education and schooling practice. *International Journal Citizenship Teaching and Learning* 5(1), 3-17.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). De la escuela democrática a la participación política y ciudadana. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 28(1), 114-129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: Una lectura del informe de la CVR*. IEP.
- Schulz, W. (septiembre, 2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. A comparative analysis with data from the IEA civic education study. Comunicación presentada en la *Conferencia General del European Consortium for Political Research*. Budapest.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2016). *ICCS 2016 Latin American report. Becoming citizens in a changing world*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2009). *ICCS 2009 Latin American report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. IEA.

- Stojnic, L. (2006). *La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa*. Trabajo Fin de Grado. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 1(1), 123-162.
- Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111-139.
<https://doi.org/10.7440/colombiaint85.2015.04>
- Stojnic, L. (2016). Participación escolar y percepción sobre el poder para incidir en la arena pública: El caso de un grupo de estudiantes peruanos graduados de la educación secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(1), 101-126.
- Stojnic, L. y Carrillo, S. (2016). Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa en las actitudes democráticas de jóvenes latinoamericanos. En S. Cueto (Ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina* (pp. 195-229). ILAIPP.
- Straughn, J. y Andriot, A. (2011). Education, civic patriotism and democratic citizenship: Unpacking the education effect on political involvement. *Sociological Forum*, 26(3), 556-580.
<https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01262.x>
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica.
- UMC. (2016). *Estudio internacional de cívica y ciudadanía-ICCS 2016*. MINEDU.
- Wing, Y. y Wai, T. (2009). Participatory citizenship and student empowerment. The case of a Hong Kong school. *International Journal Citizenship Teaching and Learning* 5(1), 18-34.

Breve CV del autor

Lars Stojnic

Magíster en Investigación en Ciencia Política (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona) y Licenciado en Sociología (Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP). Docente y coordinador del curso Ciudadanía y Responsabilidad Social (Estudios Generales Letras de la PUCP) y docente del curso Democracia y Ciudadanía (Maestría de Derechos Humanos, PUCP). Mi interés académico y profesional, así como mi producción académica, se han enfocado en temas educativos: gestión y calidad educativa, formación ciudadana y fortalecimiento de espacios de participación democrática, el efecto de la escuela en el desarrollo de una cultura política democrática sostenible y la relación entre la experiencia universitaria, la responsabilidad social institucional y la expansión de la ciudadanía democrática. Miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-3605>. Email: stojnic.lg@pucp.pe

Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama

Act-Teach among Diversity: Building Inclusive Education in Atacama

Adriana Fernández Muñoz *
Daniela Durán Rojas
Universidad de Atacama, Chile

La educación chilena ha transitado en búsqueda de calidad e inclusión de todos y todas, respondiendo a las demandas del contexto. Por medio de un estudio cualitativo y regional, se busca analizar las experiencias de profesionales de la comunidad educativa de 6 escuelas públicas con Programa de Integración Escolar y en proceso de implementación de la ley de inclusión, en las tres provincias de la Región de Atacama. Con la finalidad de develar realidades latentes a través del análisis de contenido de entrevistas dirigidas a 18 actores educativos: directores, trabajadores sociales y profesionales pertenecientes al Programa de Integración Escolar. En las experiencias y opiniones de quienes participan, se evidencian obstáculos, facilitadores, reticencias y elementos significativos que aportan a la construcción del conocimiento teórico y práctico, principalmente referido a la resistencia a la transformación de la pedagogía tradicional y al trabajo mancomunado con equipos multidisciplinarios, la instalación de prácticas innovadoras mediante adaptaciones curriculares, la importancia del involucramiento de todo el estudiantado y sus familias, la educación desde las emociones y el buen trato, elementos claves para la conformación de comunidades inclusivas.

Descriptor: Educación inclusiva; Escuela pública; Política educacional; Profesionales de la educación; Chile.

Chilean education has transitioned in the search of quality and inclusion of everyone, fulfilling the demands of the context. Through a qualitative and local study, experiences from professionals of six educational communities belonging to public schools with an Integration Program in process of implementation due to the inclusion law are analyzed in the three provinces of the Atacama region. The purpose is to reveal unseen realities through the analysis of interviews directed to eighteen educational members: headmasters, social workers and professionals who are part of the Educational Integration Program; the main actors of the current educational process. Through the experiences and arguments of the ones involved in the study; obstacles, enhancements, disagreements, and meaningful elements are made evident. Each one of these help in the scaffolding of theoretical and practical knowledge which mainly refers to the resistance of traditional pedagogical transformation and to the collaborative working developed with multidisciplinary teams, the establishment of innovative practices through curricular adaptations, the importance of students and families' involvement, emotional education and positive behavior, key elements for assembling inclusive communities.

Keywords: Inclusive education; Public school; Education policy; Education professionals; Chile.

*Contacto: adriana.fernandez@uda.cl

1. Introducción

La construcción de una sociedad equitativa, justa e inclusiva es un trabajo complejo que requiere esfuerzos mancomunados para garantizar la igualdad de oportunidades y accesos que satisfagan las necesidades y aseguren el cumplimiento de los derechos fundamentales de los grupos y personas. La educación, en sus distintos modelos y tipos, es un derecho humano fundamental establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ratificada por el Estado de Chile y que propicia el disfrute de los demás derechos, pues desarrolla, entre otros, el principio de igualdad (Castillo-Briceño, 2015).

Hoy, más que nunca, es posible visualizar la heterogeneidad de las personas, familias y colectividades que configuran el escenario social y educativo. La inclusión de la diversidad de niños y niñas, estudiantes y sus necesidades particulares cobra real importancia, pues la segregación y exclusión en esta esfera, limita el desarrollo de las potencialidades individuales y el disfrute pleno de otros derechos. Es por ello, que incansables han sido los esfuerzos por regular y normar el cumplimiento de la garantía inalienable a la educación, sobre todo en los últimos años donde se ha reformulado e innovando en las perspectivas sociales y legislativas en este ámbito.

En este sentido, el objetivo de la presente investigación es “Analizar las experiencias de profesionales de la comunidad educativa en escuelas públicas, con Programa de Integración Escolar, en proceso de implementación de la ley de inclusión, en las tres provincias de la Región de Atacama”, a fin de aportar al desafío de construir investigaciones en el ámbito educativo desde el área local y descentralizada, considerando el contexto social, geográfico y legislativo, a través de los relatos de quienes participan en este proceso: directoras, trabajadores sociales y profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), considerando la concepción de educación inclusiva, la distancia que existe entre la política y el accionar práctico dentro de cada escuelas consultada. Y de esta forma proponer adecuaciones a las políticas educativas nacionales que aseguren la concreción de una educación inclusiva y de calidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2019)

El estudio, presenta un recorrido histórico y legislativo, necesario para reconocer el tránsito experimentado hacia el tratamiento actual de inclusión educativa. Por medio del cual, se proyecta constituir bases teóricas y prácticas, enfatizando en la necesidad de instaurar trabajo multidisciplinario y en redes, donde el equipo de profesionales tiene un rol preponderante en la conformación de un clima laboral y una cultura institucional de cohesión y colaboración, que se traduce en una comunidad educativa inclusiva, respetuosa e integral que garantiza al estudiantado y sus familias educación democrática y justa, basada en la diversidad, equidad e igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia (Sánchez, 2012; Villalobos, 2015).

2. Tránsito hacia una escuela inclusiva

Los sucesivos y constantes cambios de paradigma han contribuido a los procesos de integración e inclusión paulatina de quienes conforman grupos históricamente excluidos de la sociedad y han servido para la construcción de conocimientos a nivel de experiencias individuales y colectivas en el área de la inclusión (Palacios, 2008). Es así como, el concepto de discapacidad ha ido construyéndose conforme al contexto sociocultural, desde aspectos biológicos y deficitarios hasta uno más integral. Actualmente, se entiende que las personas en esta situación son quienes poseen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales

o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006, p. 4). En el área educativa, Chile ha transitado desde una educación que excluyó a personas en esta situación, a la posterior creación de una modalidad de educación especial como alternativa de formación con enfoque integrador.

Hoy, la adopción del concepto de educación inclusiva, enfatiza en la valoración y adaptación a las diversidades y es el ideal educativo nacional (Parra, 2010). En principio, se inauguran diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensoriales, esencialmente sordomudos y luego déficit de carácter intelectual. A mediados de los años sesenta, se reconoce la relación entre quienes se encuentran en situación de discapacidad y su contexto, promoviendo el concepto de normalización, en el que todos tienen derecho a obtener las posibilidades de acceso y participación comunitaria, modificando el ambiente para lograr la integración. Desde entonces y hasta la década del setenta, las escuelas especiales en Chile transforman su enfoque médico, amplían la cobertura de atención y elaboran planes y programas de estudio que incentivan la creación de escuelas especiales privadas (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En este contexto, el Informe Warnock (1978), basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emana postulados referidos a la educación como bien universal que busca entregar conocimiento desde la experiencia, promover la independencia y autonomía de acuerdo con las capacidades individuales, eliminando la clasificación de las minusvalías y el etiquetamiento que recibían las personas con discapacidad. Así se instala el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el que cada estudiante tiene requerimientos particulares que demandan atenciones y recursos educativos específicos, reconociéndose, además, que los problemas de aprendizaje están relacionados con las características individuales y las capacidades de las escuelas para dar respuesta a ellas, siendo primordial contar con los insumos educativos adecuados (Parra, 2010).

En coherencia con estos postulados, entre los años ochenta y noventa, Chile inicia un proceso de reformulación de su sistema educativo con la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990), la cual pretende lograr mayor equidad y calidad, procurando avanzar a sistemas integradores e inclusivos. Sin embargo, la educación especial, sitio hasta ese entonces de estudiantes con dificultades de aprendizaje, no fue incluida, evidenciando con ello, que no forma parte de la oferta educativa del país, al omitir planteamientos que den respuesta al estudiantado diverso en el sistema regular ni especial (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Menos aún se indican límites en las prácticas de exclusión y expulsión de determinados estudiantes, principalmente de aquellos que parecen presentar mayores dificultades de aprendizaje o menores resultados académicos (Santa Cruz, 2006).

Sin embargo, como respuesta a la influencia internacional, tendiente a promover la inserción conjunta del alumnado con o sin necesidades especiales, se dicta el Decreto N°490 (1990) que promueve la integración escolar de personas con NEE asociadas a discapacidad en establecimientos comunes (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Así, se adopta el enfoque de derechos, que establece “la responsabilidad política, jurídica y ética del Estado para hacer cumplir y generar las condiciones de ejercicio pleno de derechos” (Valverde, 2004, p.3), lo que obliga a las partes a diversificar las formas y eliminar las

barreras y obstaculizadores para alcanzar la inclusión de todas las personas (Parra y Palacios, 2007).

A nivel internacional, la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) fundada en el “derecho a una educación para todos”, genera bases en el ideario de la inclusión, la cual ofrece satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrolle el bienestar individual y social de las personas dentro del sistema de educación formal. En este mismo sentido, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, reafirma la necesidad de brindar enseñanza a todas las personas con NEE dentro del sistema común de educación. La inclusión, entonces, se establece como principio central para la construcción de una educación universal en la escuela común como medio habitual (Duk y Murillo, 2018).

En la misma línea, Chile se propone alcanzar una transformación en su sistema educativo transitando desde un enfoque integrador a uno inclusivo, orientado a la diversidad, realizando esfuerzos estatales, en el ámbito legislativo y financiero, destinado a la circulación hacia la educación regular de estudiantes con discapacidades (Ramos, 2013; Tenorio, 2011). Muestra de ello, es la norma de integración social de las personas con discapacidad en establecimientos educativos (Ley N° 19.284).

Aun así, la concepción clínica del estudiantado con NEE se mantiene, direccionando la intervención hacia la persona, bajo la perspectiva que ésta debe adaptarse al entorno y responsabiliza exclusivamente al equipo de profesionales durante el proceso educativo, lo cual dista del planteamiento original referido a que, la intervención debe ser realizada a todo el contexto, haciendo del estudiantado un agente activo (Hernández, 2015; Ramos, 2013). Pese a la falta de articulación entre las prácticas cotidianas y el ideal legislativo, la integración escolar se convierte en una estrategia clave para la formación de estudiantes en la educación regular (Ramos, 2013).

Contrario a esta propuesta, la Política Nacional de Educación Especial (2005) focaliza los esfuerzos estatales hacia escuelas especiales y no hacia las tradicionales (Ramos, 2013; Tenorio, 2011), provocando dos posturas de pensamiento; por un lado, los estudiantes con discapacidad requieren una educación segregada que les permita compensar los déficits de su situación. Por otro, que un currículo común adaptado con apoyos adicionales puede satisfacer las NEE, permitiendo la inclusión como parte esencial de todo proceso educativo (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Desde este último planteamiento, surgen propuestas teóricas, vinculadas al modelo social de discapacidad, el que plantea que todo el alumnado debe tener las mismas oportunidades de acceso, permanencia y desarrollo en las escuelas y en el caso de las NEE, la educación especial sería el último recurso, porque sigue lógicas segregacionistas y dificulta la existencia de un sistema educativo inclusivo e integral; además señala que todo el estudiantado puede presentar algún tipo de NEE y no solo aquellos que tengan discapacidad, es por esto que cada escuela debería adecuarse a sus estudiantes y no al revés (Palacios, 2008, 2017).

Esto se concreta a través de la dictación de la Ley General de Educación, LGE, (2009), la cual provoca un profundo cambio, fortaleciendo la educación pública mediante principios como gratuidad, calidad, equidad, diversidad e integración. Desaparece con ello, la discriminación por particularidades y la diversidad se posiciona como protagonista, para entregar las oportunidades de aprendizaje a cada estudiante, principalmente hacia estudiantes con NEE, al promover las condiciones necesarias para su acceso y retención (López., et al., 2018). En efecto, el Decreto N°170 (2009), establece al Programa de

Integración Escolar (PIE), como una estrategia de educación inclusiva con miras al logro de objetivos de participación, desarrollo individual y colectivo del estudiantado, principalmente de quienes presentan NEE, ya sean de carácter permanentes o transitorias, al interior del aula común. Para ello, se disponen recursos adicionales y especializados, se fijan las competencias de profesionales docentes y especialistas, con tal de enriquecer sus prácticas docentes y el proceso de evaluación de ingreso del estudiantado y de esta forma, lograr la valoración y respeto a las diferencias y la diversidad (MINEDUC, 2013).

En este contexto nace la Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (2010), la cual en términos educativos busca asegurar el acceso a las personas con discapacidad a un sistema escolar inclusivo y con igualdad de oportunidades, contempla adecuaciones curriculares, infraestructura y sistema de monitoreo, todo orientado a mejorar los estándares de calidad.

En consecuencia, se aprueba la Ley de Inclusión Escolar (2015) con la finalidad de construir una educación pensada para que todos y todas, independiente de sus diferencias, puedan desarrollar al máximo sus habilidades personales, académicas y sociales (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Fortalece los principios de LGE, enfatizando en la construcción de una educación pública de calidad, orientada a la aceptación de la diversidad, mediante acciones como la eliminación del lucro y aumento de aporte estatal tendiente a la gratuidad universal; sistema de admisión inclusivo, mayor compromiso y apoyo de las familias, sin selección de estudiantes (Valenzuela y Cortese, 2017; López, et al., 2018). Dentro de esta ley, se encuentra el Decreto N° 83 (2015).

La nueva normativa entrega al PIE un enfoque inclusivo, que implica un profundo cambio en la mirada, transitando desde un paradigma individualista y deficitario, hacia otro que incluye la identificación y eliminación de las barreras del contexto escolar, para educar a la multiplicidad de estudiantes, buscando dar cierre a la dicotomía de perspectivas todavía vigente. Se constituye, entonces, como una señal que permite avanzar hacia una mejor educación a través de la innovación metodológica y diversificación de estrategias para dar cobertura curricular, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Rodríguez y Ossa, 2014). Elementos que buscan contribuir a la tan anhelada inclusión educativa en todo el territorio nacional.

3. Caracterización de la realidad educativa en Atacama

La región de Atacama se ubica al norte de Chile y tiene una superficie de 75.176 km², representando el 9,94% de la superficie del país. Su población alcanza los 286.168 habitantes, con una densidad de 3,81 hab/km², siendo urbana en un 91% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Cuenta con una división administrativa de tres provincias y nueve comunas; la capital regional es Copiapó.

Cuadro 1. División territorial administrativa

PROVINCIA	COMUNAS
Copiapó	Copiapó, Caldera, Tierra amarilla.
Chañaral	Chañaral, Diego de Almagro.
Huasco	Vallenar, Alto del Carmen, Freirina, Huasco.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2020).

La última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) realizada en el año 2017, revela que en la región existe un 7,9% personas pobres por ingreso y un 23,2% en pobreza multidimensional, dos puntos porcentuales sobre la media nacional. Esta última contempla la medición en base a indicadores de salud, educación, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018).

Al focalizar el análisis en el indicador educativo, en Chile, el promedio de escolaridad de jefes de hogar de las familias en situación de pobreza multidimensional alcanza los 7,8 años. Además, al desagregar la realidad educacional regional de la población mayor de 18 años, se reconoce que un 13,4% tiene nula educación formal o enseñanza básica incompleta. A esto se suma, un 13,6% con educación media incompleta. En tanto, se evidencia una tasa de analfabetismo que alcanza al 3,2%, frente al 4,3% a nivel país. Estas cifras evidencian que la educación es un elemento crítico para comprender la pobreza multidimensional en Atacama (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018).

Actualmente, la red escolar regional tiene una matrícula de 26.168 estudiantes, distribuidos en 79 establecimientos a lo largo de sus 9 comunas. De ellos, 63% está ubicado en zonas urbanas y el 86% corresponde a administración municipal o a Servicios Locales de Educación Pública (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018). Todos presentan un Índice de Vulnerabilidad (IVE) superior al 80%, existiendo 20.055 estudiantes con primera prioridad, lo que significa que el 77% del total de la matrícula atacameña concentra altas deficiencias en aspectos socioeconómicos, los cuales representan un desafío en el acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo formal. La mayor concentración de casos está en la Provincia de Copiapó (Junta Nacional de Auxilio Escolar y becas, 2020).

En este contexto regional se inserta el trabajo con estudiantes con NEE, el que mantiene la tendencia nacional referida a un alto número de establecimientos públicos en el que se insertan. En efecto, durante el año 2018 en Atacama, 87 escuelas regulares implementaron PIE, de las cuales sólo 7 son particulares subvencionadas, el resto corresponde a municipales (MINEDUC, 2019). Según estos antecedentes, es posible distinguir que, en la región, así como en Chile, las escuelas que se reconocen inclusivas, ya sea mediante la declaración de un sello en su Proyecto Educativo o aquellas que solo cuentan con la implementación de PIE, son en su mayoría dependientes del ámbito público, lo cual restringe la inserción de niños y niñas con requerimientos especiales a otros establecimientos, al no estar obligados de ejecutar la normativa vigente.

Las alternativas de elección y acceso al sistema educativo de las que disponen estos estudiantes y sus familias son acotadas y se constituyen como una de las primeras formas de exclusión social, que se traduce en la reproducción de patrones de pobreza multidimensional y desigualdad, situación que se complejiza aún más con el escenario regional. Si bien el Estado ha realizado esfuerzos constantes y significativos por alcanzar la inclusión educativa, estos no se han articulado de forma coherente, por lo que se originan diversos obstáculos, problemáticas y desafíos a la hora de implementar una educación justa y equitativa, con participación activa del estudiantado y los profesionales que componen una comunidad educativa inclusiva, tendiente a fomentar el desarrollo integral, proteger a los grupos vulnerables y garantizar el cumplimiento de los derechos de niños y niñas (Varela, San Martín y Villalobos, 2015).

3. Método

Investigación local y situada cuyo objetivo es analizar las experiencias de profesionales de la comunidad educativa de escuelas públicas con Programa de Integración Escolar, en proceso de implementación de la ley de inclusión, en las tres provincias de la Región de Atacama, con una perspectiva cualitativa, en la que se ahonda en las prácticas, discursos, opiniones e interrelaciones de las personas, desde sus propias ópticas y en relación constante con el ambiente natural donde se desenvuelven. Entonces, fundamental es la consideración de las características constructivistas, dinámicas e integrales de este tipo de estudios, elementos esenciales para su concreción (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Desde este enfoque, el procedimiento de muestreo fue configurado como no probabilístico, intencional y de caso-tipo. La muestra estuvo conformada por profesionales de seis escuelas, dos de cada capital provincial de la región de Atacama: Copiapó, Vallenar y Chañaral. Con base en los siguientes criterios de inclusión: escuela de educación básica con administración pública con PIE implementado desde, al menos, un año y dispongan de un/a profesional del trabajo social en su comunidad educativa jornada completa.

En tanto, los participantes de cada establecimiento correspondieron a:

- La persona a cargo de la dirección, cuyo rol lidera y organiza el cumplimiento de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), conformando una red de apoyo escolar de impacto transversal en los aprendizajes de todos, sin excepción (MINEDUC, 2013).
- Profesionales especialistas pertenecientes al PIE, que trabajan dentro del aula en co-enseñanza respondiendo a las necesidades del alumnado y se constituyen como agentes de cambio para una cultura y práctica inclusiva tendientes a adoptar estrategias, didácticas y formas de enseñanzas diversas (MINEDUC, 2016).
- Profesionales del trabajo social que ejercen un rol significativo, cuyo quehacer está en directa relación en conformar contextos inclusivos y colaborar en mejorar los procesos y las decisiones pedagógicas (Salazar, 2017). Su labor se vincula con la intervención de estudiantes en conjunto con sus familias y comunidades, procurando reconocer y utilizar sus propios recursos (Castillo y Rodríguez, 2016).

Cuadro 2. Síntesis participantes e instrumentos de recolección

COMUNA	ESCUELAS POR COMUNA	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
Copiapó	6 escuelas básicas con administración pública	1 directora,	18 entrevistas semiestructuradas por comuna
Chañaral		1 profesional PIE,	
Vallenar		1 trabajador social	

Fuente: Elaboración propia.

La inserción en el campo implicó la selección de las escuelas de la región según criterios de inclusión y la extensión de invitación a participar. Tras recibir la confirmación por parte de los establecimientos interesados, se realizó el traslado a las capitales provinciales para la ejecución de las entrevistas, teniendo en cuenta la firma de un consentimiento informado por cada participante.

La recolección de los datos cualitativos se realizó mediante la ejecución de 18 entrevistas semiestructuradas e implicó un proceso simultáneo de transcripción, codificación y análisis de estos, los que fueron tratados mediante análisis de contenido, consistente en la interpretación de las ideas vislumbradas en la conceptualización individual más que de las palabras como tal, sin ignorar al contexto y la relación entre quien investiga y quien es investigado (González-Teruel, 2015). Para asegurar el rigor metodológico del estudio los criterios de confirmabilidad, a través del registro riguroso del proceso investigativo y la credibilidad, por medio de la triangulación de los datos recolectados, estuvieron presentes durante todas las etapas del trabajo de campo.

4. Resultados

4.1. Concepciones de la educación inclusiva

Quienes participan coinciden, desde una significancia personal, en el entendimiento de educación inclusiva como la apertura y acogida para la entrega de oportunidades equitativas a todo el alumnado, independiente de sus características personales o contextuales. Comprenden también, que es el medio el que debe adaptarse al estudiante y no al revés, pese a que éste no siempre brinda las oportunidades o los recursos para alcanzar este ideal, es por eso que los equipos de trabajo señalan que elementos como la voluntad y vinculación afectiva con la comunidad educativa son claves para construir un entorno inclusivo.

La vinculación afectiva, desde la empatía y los sentimientos, con el estudiantado es primordial para contribuir a la instauración de comunidades educativas seguras, protectoras e inclusivas. (Directora, escuela de Chañaral)

Así mismo, prevalece la idea de que la educación formal e informal son esenciales para alcanzar una sociedad más justa, es por eso que concentran sus esfuerzos en configurar escenarios que propicien la participación y la inclusión en la cotidianidad escolar, desde aquellas prácticas estrictamente académicas hasta elementos netamente afectivos, emocionales, personales y/o familiares.

De igual modo y desde la significancia profesional, destaca la importancia de educar desde y para las emociones y afectos, considerando los contextos socio-educativos altamente vulnerables en el que están inmersos, cuya realidad es la insuficiencia de recursos requeridos para conformar una comunidad educativa inclusiva o para cumplir con los estándares establecidos en la legislación vigente.

Al conjugar el sentir personal con el quehacer profesional, se reconocen aspectos similares, donde las diversidades y las NEE dentro de los establecimientos se dan en todo orden, requiriendo ajustes en lo pedagógico y curricular, pero también en lo relativo a lo conductual, sociocultural y contextual. Así, surge con fuerza el ideario de que la educación inclusiva es un concepto amplio, que debe estar tácita e intrínsecamente contenido en el quehacer de quienes componen las comunidades educativas.

La educación inclusiva es no cuestionárselo, es que no sea tema en tu comunidad educativa, porque cuando no es tema, significa que ya es una escuela inclusiva. (Directora, escuela de Vallenar)

En este sentido, relevando las gestiones más allá del componente académico, destaca el rol del profesional del área social, donde la activación y el seguimiento de redes de colaboración institucional y familiar se articulan con la vinculación afectiva y el

compromiso personal como elementos claves que enfatizan los discursos de todos quienes participan del estudio y que son ejes fundamentales del trabajador o trabajadora social en estos contextos.

4.2. El nuevo paradigma del contexto educativo

Los relatos de los equipos participantes evidencian la voluntad, a nivel profesional, personal e institucional, de constituirse como una comunidad educativa inclusiva, que valora las diversidades en el estudiantado y no discrimina por origen, contexto familiar, nivel socioeconómico, tipos de aprendizaje u otras características individuales. En este sentido, distintas son las adecuaciones y técnicas que han implementado las escuelas, en función de sus recursos, necesidades y capacidad innovadora para ajustarse y responder de la mejor forma a las realidades heterogéneas que enfrentan.

En lo particular y a modo de ejemplo, una escuela de Vallenar indica la instalación de protocolos para el trabajo en inclusión, transversal a toda la comunidad educativa, los cuales se generan a través de consultas y mediciones de satisfacción efectuadas a estudiantes y sus familias cada año, entendiendo la necesidad de participación de todos quienes conforman las comunidades educativas y el mejoramiento continuo en su proceder. Por otro lado, una escuela de Chañaral con sello inclusivo, revela la importancia del buen trato en las relaciones dentro del establecimiento, que además de mejorar la calidad educativa, impacta positivamente en el reconocimiento de la comunidad y resultados de pruebas estandarizadas. Por tanto, la vinculación afectiva y la valoración de las diferencias son esenciales para la optimización de las escuelas y sus procesos.

Los recursos limitados con los que disponen los establecimientos, son en general, una de las grandes dificultades para dar respuesta al estudiantado diverso, a los estándares legales y, en definitiva, para la consecución de una comunidad realmente inclusiva en cuanto a lo académico, infraestructura, formación y capacitación constante, principalmente. En cuanto a esto, todas las escuelas reconocen que la complementariedad de los programas SEP (Subvención Escolar Preferencial) y PIE, ofrece oportunidades en la utilización y reasignación de tales recursos como práctica cotidiana para sortear algunos requerimientos; además de la capacitación mutua constante y el trabajo colaborativo que se da entre los equipos profesionales de ambos programas.

En la parte que estamos al debe es en el recurso y muchos recursos lo hemos solucionado en gran parte con la SEP, pero no es todo, es mucho, más mucho mucho más allá.
(Directora, escuela de Vallenar)

Aun así, los equipos directivos, principalmente, reconocen la importancia de las reformas educativas y encabezan los trabajos para adecuarse a ellas, se encargan de motivar y supervisar la gestión de los equipos, en los cuales se brinda gran importancia a elementos como la voluntad y la disposición de las personas al cambio y al trabajo mancomunado. Considerando que actualmente, no solo la emergente nueva legislación les exhorta al cambio de paradigma, también lo hacen los contextos socioculturales diversos, complejos y con altos índices de vulnerabilidad a los que se ven enfrentados las escuelas y sus profesionales.

Y en ese sentido, los directivos estamos comprometidos con generar nuevos enfoques, generar nuevas posibilidades, no solamente para los estudiantes, sino que también para nuestros docentes y asistentes. (Directora, escuela de Chañaral)

4.3. Formación permanente

En las escuelas consultadas, la formación y capacitación continua es un elemento muy valorado por los participantes, la cual se da a través de los equipos PIE, mediante talleres acordes al mínimo exigido por ley y relacionados al tratamiento pedagógico de casos específicos. Estas instancias se reconocen como pertinentes al llevarse a cabo en el mismo contexto educacional y por profesionales expertos en las temáticas y en la realidad local. Su realización ha permitido, además del abordaje de las diversidades, posicionar la temática de la inclusión y disminuir la resistencia al trabajo con estudiantes con NEE.

La capacitación es realizada por PIE, lo cual es valorado positivo por realizarla en base al mismo contexto y con la misma gente de la comunidad. (Trabajador Social, escuela de Vallenar)

Pese a la existencia de tales instancias de formación, estas no son suficientes ni satisfacen todas las necesidades de conocimiento para dar respuesta a los requerimientos cotidianos. Sin embargo, los entrevistados señalan que se ejecutan, de forma excepcional, talleres extraordinarios para dar cumplimiento a contingencias, como, por ejemplo, el surgimiento de una NEE no abordada previamente por la comunidad educativa. Destaca en una escuela de Vallenar y una de Chañaral, la inversión en recursos adicionales, extraídos del Plan de Mejoramiento Educativo para capacitar a través de organismos externos a la escuela, las que son bien recibidas por los equipos de trabajo.

Surge también, en los relatos de los entrevistados, el hecho de que pese a los esfuerzos realizados por los equipos directivos, la aplicación de los conocimientos adquiridos en cuanto a prácticas y metodologías diversas, depende de cada docente. La inclusión, desde esta perspectiva, queda entonces relegada a las voluntades, al no siempre existir un sistema de monitoreo al desarrollo de cada clase o medición de resultados esperados.

4.4. Inclusión y práctica educativa

Las personas entrevistadas que no cumplen roles pedagógicos, reconocen como elemento común en los docentes con mayor experiencia laboral, el tránsito experimentado desde una férrea oposición en la adopción de estrategias diversas basado principalmente en la resistencia a la instalación de la lógica inclusiva que obliga a atender en forma diferenciada al estudiantado, además de la entrada de otros profesionales al aula, hasta llegar a la flexibilización e integración de éstas en su cotidianeidad. Gracias, principalmente, a las exigencias de las reformas legales, las instancias de formación y la visualización de los buenos resultados que se han obtenido. De esta forma, la educación inclusiva se ha ido construyendo de forma paulatina y constante.

Hubo una resistencia bastante grande ¿ya? y esta cosa del poco conocimiento que ellos expresaban tener para trabajar con estos niños con necesidades educativas especiales, pero se comenzó con esta ley, se comenzó como a capacitar, comenzó como muy lento, (...) Y esto comenzó como a crecer, porque los profesores se empezaron a dar cuenta de que el trabajo de adecuaciones curriculares empezó a ser importante y que si se requerían para aquellos alumnos que estaban dentro de la sala (...) no se podían dejar solos, sin hacer nada o dibujando o que hicieran alguna otra situación, sino que había que dedicar tiempo, recursos y también un poco de estrategias diversas para poder atenderles. (Coordinadora PIE, escuela de Copiapó)

En este escenario, resalta la estrategia similar declarada por una escuela de Copiapó y una de Vallenar, consistente en adelantar procesos asociados al abordaje de NEE, previo a la obligación legal, con el fin de dar mayor tiempo y holgura a la adaptación, obteniendo así el cumplimiento de la norma y resultados satisfactorios.

Actualmente y sin perder de vista la lógica de tránsito descrita, los agentes educativos se refieren a estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares o Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y co-docencia como las más reconocidas, concretas y efectivas tanto para estudiantes con NEE como para el grupo curso en general. Transversalmente se declara que estas instancias son desarrolladas en las horas asignadas por carga laboral de docentes de lenguaje y matemáticas en coordinación con profesionales PIE.

Si bien, en general, las experiencias de las comunidades educativas atacameñas son similares entre sí, surgen diferencias significativas que tienen que ver con la gestión, el enfoque y el sello que cada escuela le da a su perspectiva de inclusión. En este sentido, es importante indicar que, en una escuela de Vallenar, se realiza trabajo con docentes de otros subsectores, según demanda espontánea, ampliando la cobertura de las estrategias mencionadas. Por otra parte, en Chañaral, una escuela declara contar con apoyo de un profesional curricularista, quien participa en la construcción del DUA y otras adecuaciones necesarias.

Se demuestra así, la concreción de uno de los componentes esenciales del PIE, la co-enseñanza dentro del aula entre profesionales especialistas y el profesorado regular de asignaturas. Potenciando con ello, el trabajo colaborativo y la adecuación constante a los nuevos desafíos que impone la realidad escolar particular, como el sistema educativo en general.

En complemento con el quehacer pedagógico y en atención al abordaje integral de la realidad del estudiantado, los y las trabajadoras sociales entrevistados, coinciden en que pese a lo fundamental de su labor en la atención al proceso socio-familiar que incide en el aprendizaje, existen todavía una amplia resistencia por parte de los docentes para permitir su ingreso al aula y establecer coordinación permanente. Constituyéndose como una limitante para la ejecución de planes de intervención y el abordaje holístico de cada realidad, instaurando una perspectiva segregadora que impide el aprovechamiento óptimo de todos los recursos y redes disponibles de cada estudiante y su contexto.

En este sentido, destaca el rol de la trabajadora social en una escuela de Chañaral, cuyo elemento distintivo es el trabajo en redes establecido con la escuela especial en el proceso de traslado de sus estudiantes al establecimiento de enseñanza regular. Esta articulación ha permitido entregar los apoyos y soportes necesarios en atención a la adaptación del estudiante a la nueva realidad educativa, impidiendo una posible deserción o retroceso en su progresión académica y a la vez, un monitoreo de la capacidad de respuesta del equipo profesional a los requerimientos emergentes.

4.5. En cuanto al equipo multidisciplinario PIE

Respecto al funcionamiento de los equipos PIE de las escuelas de Atacama, los participantes refieren que existe una gran demanda, por lo que deben ampliar constantemente la cobertura de las prestaciones del programa, desarrollando la dinámica del “sobrecupo”, en la que se atiende a más estudiantes con NEE de los estipulados en la normativa, apelando a la optimización de los recursos escasos con los que disponen y, principalmente, a la voluntad de los profesionales del equipo, quienes además coinciden en que existe una sobrecarga en las gestiones administrativas asociadas a su rol, por lo que es complejo compatibilizar con el quehacer educativo.

En el mismo ámbito, los profesionales relatan que los diagnósticos biomédicos priman a la hora de determinar el ingreso al PIE, relegando factores sociales, familiares y

contextuales que igualmente constituyen necesidades educativas especiales y requieren de distintos tipos de apoyos que podrían brindarse desde el programa. Estos elementos conjugados, dificultan su funcionamiento y se constituyen en desafíos diarios para dar respuesta a las distintas realidades del estudiantado.

Las directoras participantes, destacan el rol y el quehacer fundamental de los equipos multidisciplinarios que se involucran en los procesos de construcción de comunidades educativas inclusivas, ya sea que estos profesionales se vinculen directamente o no con el funcionamiento del PIE, desempeñan una labor primordial en el desarrollo de estrategias y abordaje integral de las diversidades.

A pesar de la importancia de la perspectiva multidisciplinaria en el tratamiento de la diversidad educativa y la alta valoración del quehacer del trabajo social con estudiantes PIE y sus familias, considerando sus necesidades multidimensionales y los contextos comunitarios de las escuelas públicas, no se cuenta con profesionales del trabajo social adscritos o que trabajen directamente con el equipo PIE. Solo una escuela de Chañaral declara la asignación de 6 horas semanales a la trabajadora social para labores relacionadas con este programa.

Una trabajadora social en terreno, haciendo visita domiciliaria, o sea, ha sido de apoyo para nosotros, de bastante de apoyo. Y cómo ellos están organizados, tienen bastante unión como grupo, como equipo y se involucran en toda la actividad de la escuela. (Directora, escuela de Chañaral)

El trabajo multidisciplinario, entonces, es tangible principalmente a través de los espacios de capacitación, reflexión y/o colaboración, tendientes a la organización y planificación de la atención hacia el estudiantado diverso. Dichas instancias, están programadas o son convocadas de forma habitual por los profesionales del programa y son muy bien acogidas por los agentes educativos. No obstante, queda en evidencia en los relatos recogidos, que la relación entre el equipo multidisciplinario y el profesorado regular ha sido compleja, principalmente por la paulatina y resistida instalación de una perspectiva inclusiva, que insta a atender las particularidades de cada estudiante, implementando estrategias innovadoras a través del trabajo conjunto con otros profesionales mediante la co-docencia, lo que implica la entrada de otros participantes al aula en una lógica de coordinación permanente y por tanto, convierte la forma tradicional de hacer docencia.

Con el paso del tiempo, las gestiones directivas y la visualización de resultados, este proceso se constituye como un desafío que se enfrenta comprendiendo a la inclusión como una construcción que requiere esfuerzos mancomunados y voluntades para generar transformaciones significativas en el quehacer académico, el clima organizacional y en el trabajo colaborativo.

4.6. Las prácticas inclusivas y sus resultados

Las prácticas inclusivas, como la implementación de estrategias pedagógicas diversas y el ideario de la equidad en el trato y las oportunidades, propician un clima escolar favorable para toda la comunidad educativa, impactando en distintos ámbitos, más allá de los estándares de medición académico, que si bien es importante para quienes participan de la investigación, no es un elemento fundamental, pues centran sus discursos en los logros y resultados cualitativos, destacando el aspecto relacional, la colaboración entre estudiantes y la percepción de sí mismos como pares. Resultados que se obtienen tras el trabajo coordinado y constante y se constituyen como un impulso y motivación que fortalece a las comunidades educativas y enaltece su trabajo.

Aun así, una escuela en Chañaral y otra en Vallenar, declaran también contar con productos y resultados cuantitativos concretos de sus prácticas inclusivas, como la mejora en resultados de pruebas nacionales estandarizadas, disminución en la tasa de deserción escolar, alta satisfacción de las familias en encuestas auto-aplicadas, inserción y permanencia de estudiantes PIE en la enseñanza media con rendimiento favorable, conducente inclusive al egreso, lo que evidentemente es un logro importante y re-significa la labor que realizan.

En cambio, las experiencias son poco alentadoras a la hora de vincular a las familias con los agentes educativos, ya que en todas las escuelas se reconoce que no existe una relación o vínculo funcional ni estrecho entre ellos, lo que se constituye como un gran obstáculo. Pese a ello, es común en los discursos de los profesionales, la necesidad imperiosa de participación activa y constante de parte de los grupos familiares en los procesos de sus estudiantes, sobre todo si estos requieren de adecuaciones curriculares u otros apoyos. La familia es parte primordial de la comunidad educativa y debe hacerse participe para que las prácticas inclusivas y los esfuerzos de los equipos profesionales sean significativos y efectivos.

Cuesta lograr el compromiso de los apoderados, que asistan, que vengan a los talleres que uno quiere hacer, que entienda que a los niños los tienen que mandar regularmente, porque si tienen problemas de aprendizaje y no los mandan a la escuela es más difícil que aprendan. (Trabajadora Social, escuela Chañaral)

5. Discusión

Las experiencias de los y las profesionales de las comunidades educativas de las escuelas públicas con Programa de Integración Escolar, en proceso de implementación de la ley de inclusión, en las tres provincias de la Región de Atacama, develan que la inclusión es un concepto amplio, que debe estar tácita e intrínsecamente contenido en el quehacer de quienes son parte de los establecimientos. Es un proceso vigente e inspirador que está en desarrollo y en el que se enaltecen las diversidades, en cuanto a perfil del estudiante, contextos de origen, caracterización familiar u otros elementos diferenciadores, bajo el reconocimiento de que la educación es un derecho que debe ser brindado en igualdad de condiciones (Duk y Murillo, 2018; Palacios, 2017).

También, revelan que la interacción social, la voluntariedad, el trabajo colaborativo, la educación basada en las emociones y el buen trato por parte de quienes participan en los procesos educativos inclusivos, son fundamentales para alcanzar el ideal legislativo actual (Rojas, Falabella y Alarcón, 2016). Los entrevistados valoran en términos profesionales y personales las diversidades en las aulas, indican que enriquecen a la comunidad y tiene resultados favorables tanto para quienes presentan necesidades educativas especiales como para aquellos que forman parte del alumnado regular.

Tal escenario surge principalmente por la cobertura total actual, la cual concentra en el aula a distintas culturas, capital económico, habilidades y necesidades, siendo la escuela un espacio privilegiado para la inclusión social y la formación en valores que acoja y aprecie la diversidad, considerando que es en este espacio, donde co-habitan individuos con intereses, motivaciones y capacidades diferentes (Lacuesta y Traver-Martí, 2018). Aun así, todavía se evidencia la utilización de un lenguaje poco inclusivo que deja entrever características despectivas hacia el estudiantado, señal inequívoca de que la inclusión es

un proceso que está todavía en construcción (Mena, Muñoz y Cortese, 2013; Valenzuela y Cortese, 2017).

Los constantes cambios sociopolíticos instalan nuevas demandas que obligan a implementar múltiples e innovadores esfuerzos efectuados por cada escuela en respuesta a las diversas demandas de sus estudiantes (Vila, González y Martín, 2020). Pese a ello, es transversal la insuficiencia de recursos, lo cual merma las posibilidades de concreción de una comunidad escolar capaz de acoger todas las particularidades (Lledó y Arnaiz, 2010). Esto puede comprenderse al reconocer que el sistema educativo chileno cuenta con una administración centralizada y estandarizada que ha tardado en identificar las necesidades y características locales en los distintos contextos regionales que distan de ser similares entre sí.

En este escenario, el PIE se constituye como eje fundamental de la implementación de estrategias innovadoras que buscan que el aprendizaje propiciado hacia un grupo heterogéneo se transforme en un proceso educativo que responda a necesidades particulares por medio de la adecuación curricular, trabajo colaborativo, diversificación curricular y la co-enseñanza como estrategias de educación inclusiva; acciones que se ciñen a lo que la ley indica (Rodríguez y Ossa, 2014), comprendiendo que el ajuste al ritmo de cada uno, facilita el proceso de aprendizaje más que sobrecarga el quehacer académico en el aula.

Asimismo, genera espacios de formación docente para afrontar el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje, permitiendo con ello que los establecimientos tengan acceso a profesionales calificados que respondan a las necesidades de forma oportuna. Este tratamiento ha implicado transitar hacia el fin de la lógica de resistencia profesional e iniciar un proceso de aceptación al abordaje metodológico colaborativo mediante la co-docencia y la formación permanente. Sin embargo, la falta de continuidad de estos espacios de capacitación se reconoce como una debilidad (Duk, Cisternas y Ramos, 2019). A lo que se suma, la escasa supervisión hacia la efectiva aplicación de los nuevos aprendizajes, quedando relegada su utilización a la voluntad de cada docente.

Dentro del funcionamiento interno del programa, se aprecia además de elementos de sobrecarga administrativa, una exclusiva integración de estudiantes bajo un diagnóstico biomédico, ignorando elementos sociales y emocionales (Cobeñas, 2020). Además de la normalización del trabajo con alumnos por sobre la cobertura asignada, apelando a la voluntad y vinculación socio-afectiva de los profesionales, para la reasignación de recursos y la entrega de atención oportuna sobre todo a aquellos que presentan mayores dificultades o se constituyen como más vulnerables. Factores que obligan a la realización de adecuaciones que traspasan el actuar dentro del aula y permea a todos los actores educativos (Cobeñas, 2020).

En este ámbito, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) favorece la inclusión al entregar recursos adicionales a estudiantes vulnerables, con el fin de garantizar la equidad de oportunidades y la educación como un valor público (López et al., 2018); pero en las escuelas consultadas ésta se constituye como la única alternativa de financiamiento para emprender acciones complementarias al PIE, en el mejoramiento de las condiciones de educación que brindan al estudiantado.

En este contexto, las escuelas se constituyen como agentes protectores dentro de la sociedad, por lo que en su interior se debe velar por la inclusión, generando estrategias

diversas dentro y fuera del aula para que exista equidad en acceso, participación y permanencia del estudiantado.

Además, la necesidad de educar con un componente afectivo, desde y para las emociones, se configura como un imperativo en los profesionales consultados, toda vez que se reconoce allí la clave para la conformación de comunidades verdaderamente inclusivas. De esta forma, el equilibrio emocional de los niños y adolescentes con NEE transitorias o permanentes, requiere obtener del hogar el necesario apoyo emocional de los hijos y de la escuela el desarrollo de estrategias didácticas específicas orientadas en la misma dirección (Alegre y Villar, 2019). En directa relación con este propósito, el rol de los y las trabajadoras sociales tiende a la mejora constante de los procesos y las decisiones que experimentan las escuelas (Salazar, 2017), sus intervenciones se vinculan con el entorno en el que el estudiantado se desenvuelve, teniendo una perspectiva amplia y compleja de la realidad, estableciendo un nexo entre “la cultura escolar y las formas culturales” presentes en el estudiantado, todo lo cual otorga un aporte significativo a la labor de los equipos interdisciplinarios (Castillo y Rodríguez, 2016; MINEDUC, 2013). En la mejora educativa, convivencia y derecho a la educación, sobre todo de los más vulnerables, donde comúnmente se posicionan los estudiantes con NEE.

Sin embargo, pese a la relevancia de sus funciones, el trabajo social se ve desconectado del sistema de medición de prácticas inclusivas y de la progresión académica del estudiante, debido a variadas limitantes, entre ellas aquellas relacionadas con asignación de horas para el trabajo complementario con equipo PIE y profesorado regular. Además del insuficiente involucramiento de los equipos educativos en la realidad sociofamiliar del estudiantado, restando importancia e impacto a la intervención integral que un trabajador social realiza con el estudiante, sus redes familiares, sociales y comunitarias.

Dentro de los desafíos diarios, surgen limitaciones en recursos económicos y físicos, además del requerimiento constante de actualización y formación profesional acorde los nuevos y cambiantes requerimientos del alumnado (Lledó y Arnaiz, 2010). A su vez, el traspaso a la administración estatal mediante la figura de Servicios Locales de Educación Pública, genera una nueva incertidumbre en el funcionamiento de las escuelas, apreciándose como un proceso administrativo, burocrático y descontextualizado de los requerimientos de cada región, comuna o escuela.

A esto se suma la falta de involucramiento por parte de las familias en los procesos educativos, situación que podría comprenderse al reconocer el perfil educativo de los jefes de hogar atacameños, quienes poseen bajo nivel de instrucción y presentan una elevada pobreza multidimensional, transversalizando las vulnerabilidades e intensificando las desigualdades en los contextos socio familiares del alumnado (Cobeñas, 2020). Elementos que conjugan un escenario donde la relevancia por la educación y el cumplimiento del rol de soporte al aprendizaje, pierde fuerza y merma el impacto de las acciones de inclusión (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). En este sentido, se reconoce que las familias constituyen una pieza clave en la construcción de las comunidades educativas, su participación activa en este proceso potencia el trabajo del equipo profesional, lo hace relevante y facilita la proyección del estudiantado y la consecución de mejores resultados tanto para las escuelas como para los niños y niñas (Simón, Giné y Echeita, 2016; Vila, Cortés y Martín, 2020).

En definitiva, los antecedentes expuestos evidencian que la disposición y compromiso de las personas que trabajan dentro de estos contextos altamente demandantes y versátiles

es fundamental para generar instancias inclusivas y climas organizacionales saludables. Labores coherentes y coordinadas entre el profesorado, dirección, administración y quienes les asisten, se traducen en el logro de una educación integral, inclusiva y de calidad (Cobeñas, 2020; MINEDUC, 2016). Hoy las escuelas se proyectan respetando el sentido de la ley de inclusión escolar, la cual promueve la construcción de una educación de calidad con orientaciones claras hacia la aceptación de la diversidad, mediante la eliminación del lucro y aumento de aporte estatal tendiente a la gratuidad universal; sistema de admisión inclusivo, con mayor compromiso y apoyo de las familias, sin selección de estudiantes (Valenzuela y Cortese, 2017).

Pese a ello, la conformación de comunidades educativas inclusivas en las escuelas de Atacama, avanza a paso lento, acorde a los ideales de los equipos directivos, atendiendo principalmente a la adecuación de estándares para dar cumplimiento a la normativa vigente, siempre basados en elementos de voluntariedad y compromiso de los actores pertenecientes a cada comunidad educativa.

Referencias

- Alegre, O. y Villar L. (2019). Relación entre los problemas emocionales y el desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con dificultades auditivas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.001>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020). *División política-administrativa, Chile nuestro país, Región de Atacama*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Castillo, V. y Rodríguez, C. (2016). Los aportes de los asistentes de la educación: La escuela como campo de intervención para el trabajo social. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 8(1), 62-84.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la declaración de salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. MINEDUC.
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: Análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El Profesional de la Información*, 24(3), 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>

- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis resultados. Censo 2017*. INE.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2020). *Índice de vulnerabilidad escolar*. JUNAEB
- Lacuesta, D. y Traver-Martí, J. A. (2018). Yo, contigo. El programa de mediación entre iguales, desde la perspectiva de un ejemplo de vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 53-71. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.004>
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Educational Policy and Analysis Archives*, 26(157), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *CASEN 2017: Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2016). *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2019). *Estadísticas de la educación 2018*. MINEDUC.
- Mena, I., Muñoz, B. y Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (pp.19-44). Ediciones UC.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones CINCA.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. <http://doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84. <https://doi.org/10.22518/16578953.767>
- Parra, C. y Palacios, M. (2007). Enfoque de derechos humanos en la política pública de discapacidad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 2, 97-114.
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Rojas, M., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. FONIDE.
- Salazar, A. (2017). *Avances en la diversificación de la enseñanza*. MINEDUC.
- Sánchez, N. (2012). El currículo de la educación básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 149-163. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art10.pdf>
- Santa Cruz, E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia*, 29, 17-29.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Valenzuela, C. y Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: Breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC.
- Valverde, F. (2004). *Apuntes sobre enfoque de derechos*. ACHNU.
- Varela, C., San Martín, C. y Villalobos, C. (2015). Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva? *Informes para la Política Educativa*, 9, 1-9.
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>
- Villalobos, C. (2015). El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. *Revista Intervención Universidad Alberto Hurtado*, 4, 56-62.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.

Breve CV de las autoras

Adriana Fernández Muñoz

Académica en Dpto. de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, Copiapó. Trabajadora Social, Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales. Diplomada en Investigación y Pedagogía Universitaria, Gobierno y Gestión Pública y Docencia Universitaria. Ha participado en investigaciones en líneas de exclusión social y vulnerabilidades; formación general en Trabajo Social e inclusión educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6562-3514>. Email: adriana.fernandez@uda.cl

Daniela Durán Rojas

Académica en Dpto. de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, Copiapó. Trabajadora Social, Magíster en Metodologías de Investigación Cualitativa para la Salud. Diplomada en Liderazgo Social. Ha participado en líneas de investigación relativas a la inclusión educativa, discapacidades y género. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-8154>. Email: daniela.duran@uda.cl

La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares

Secondary Education in Argentina: Compulsory, Inclusion and Production of New/Old School Inequalities

Yanina D. Maturo *
M. Cecilia Bocchio
Estela M. Miranda

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

En Argentina las condiciones de acceso, permanencia y egreso a la escuela secundaria han sido modificadas en las últimas dos décadas. El derecho a la educación es la bandera política de las vigentes leyes de Educación Nacional y Técnico Profesional. A partir de investigaciones enmarcadas en el paradigma cualitativo y utilizando el estudio de casos, nos proponemos analizar y problematizar, desde los aportes de Nancy Fraser y Stephen Ball, dos instrumentos de las políticas educativas en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba que atienden a una población afectada por múltiples desigualdades: el Nuevo Régimen Académico, diseñado para reformar el formato escolar y las Prácticas Profesionalizantes en la figura de la pasantía, para la inserción en el mundo laboral. A modo de hipótesis orientadora sostenemos que si bien ambos instrumentos tuvieron como propósitos la inclusión educativa para efectivizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar se estarían produciendo nuevas desigualdades que se manifiestan en las estrategias utilizadas por las instituciones escolares para la puesta en acto de esas políticas. Los resultados alcanzados buscan contribuir a los debates actuales sobre las dinámicas y tensiones de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la escuela secundaria.

Descriptor: Política educativa; Escuela secundaria; Obligatoriedad; Inclusión; Desigualdades escolares.

In Argentina, conditions of access, permanence and promotion in secondary school have been transformed in the last two decades. The right to education is the political banner of the current laws of National Education and Technical Vocational. Based on qualitative research that responds to case studies, we propose to analyze and problematize, from the contributions of Nancy Fraser and Stephen Ball, two instruments of educational policies promoted in secondary schools of Córdoba city where assist a population affected by multiple inequalities: The New Academic Regime, as an instrument designed to reform the school format and, Professionalization Practices under the internship format, as an instrument to get inside the work world. We propose as a guiding hypothesis that the enactment of both instruments promotes dynamics that fight against school exclusion while legitimizes new school inequalities. The results seek to contribute to the current debates about the dynamics and tensions of the processes of educational inclusion/exclusion in secondary school.

Keywords: Educational policy; Secondary school; Compulsory; Inclusion; School inequalities.

*Contacto: yanina.maturo@unc.edu.ar

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 25 de mayo 2020
1ª Evaluación: 23 de julio 2020
2ª Evaluación: 19 de septiembre 2020
Aceptado: 13 de octubre 2020

1. Introducción

En Argentina, a lo largo de los últimos veinticinco años asistimos a cambios en los marcos regulatorios del sistema educativo que afectaron particularmente a la educación secundaria. La Ley Federal de Educación N° 24.195/1995 extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años y la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 estableció una escolaridad obligatoria de 13 años en todo el país, a partir de los 4 años y hasta completar la escuela secundaria.¹ La Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26058/2005 regula el servicio educativo de la educación técnico-profesional en sus diferentes niveles (medio y superior no universitario), modalidades (formal y no formal) y la formación profesional (Gallart, 2006; Miranda, 2012; Senén González, 2008).

En las últimas décadas la política educativa enfrenta el desafío de garantizar el cumplimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y es en la escuela de gestión estatal donde se materializa el reto de escolarizar a sectores sociales de primera generación que acceden a la educación secundaria y a los alumnos que abandonan sus estudios.

Los datos del SITEAL (2017) para 2016 muestran que “el 93% de los adolescentes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela. El 91,7% de ellos al nivel medio. Aproximadamente 9 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y el 70% entre quienes accedieron, lograron graduarse del nivel”. De esta forma, la brecha entre estratos sociales en el acceso al nivel medio asciende a 12 puntos porcentuales; mientras que la graduación alcanza una diferencia de 29 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos. Si bien las estadísticas muestran que durante el período 2000-2016, la brecha en el acceso ha disminuido, apenas se ha modificado respecto a la graduación. Los datos hablan de ampliación del acceso y también de la persistencia de desigualdades. Todo parece indicar que el desafío que afronta el Sistema Educativo argentino radica en la necesidad de construir mejores condiciones de escolarización para sectores sociales que históricamente estuvieron ausentes o fueron expulsados de la escuela secundaria (Bocchio y Miranda, 2018).

En este artículo problematizamos los desafíos que enfrenta la escuela secundaria a la luz de los aportes críticos que la filósofa feminista Nancy Fraser elabora para pensar la justicia social en un plano teórico y empírico. Este planteo demanda reivindicaciones en el orden de las tres R: Justicia Redistributiva (riquezas y recursos), Justicia de Reconocimiento (minorías étnica, raciales, sexuales, diferencias de género) y Justicia de Representación (equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política) (Murillo y Hernández, 2014). Fraser (2008) sostiene que el discurso sobre la justicia social ha trasladado el énfasis de las reivindicaciones por la redistribución a “un tipo de reivindicación de justicia social en la política de reconocimiento” (p. 83). En un mundo que acepta cada vez más la diferencia, esta adquiere forma de mujer, de homosexual, de

¹ La estructura académica del sistema educativo en la Ley de Educación Nacional (2006) está conformada por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Para la educación secundaria se estipulan, además de la modalidad común, ocho modalidades: educación técnico-profesional, artística, especial, jóvenes y adultos, rural, intercultural-bilingüe, en contextos de privación de libertad y hospitalaria-domiciliaria. La Ley N° 9870/2010 de Educación de la provincia de Córdoba, establece una duración de 6 años para la educación primaria y 6 para la educación secundaria común. La modalidad de educación técnico profesional tiene una duración de 7 años.

disidente. Sin embargo, ese reconocimiento no necesariamente es acompañado y complementado con políticas de redistribución de recursos.

En Argentina, podríamos sostener que las políticas educativas de los gobiernos que se sucedieron desde el inicio de la presente centuria se nutren de una concepción de justicia social que aboga por el reconocimiento de las desigualdades sociales y la redistribución de recursos como dimensiones estructurantes de un conjunto de políticas educativas y sociales promovidas para paliar los efectos de décadas de neoliberalismo salvaje.

Para analizar dichos procesos en el contexto de las instituciones educativas, recuperamos también los aportes de Stephen Ball y otros (2012) sobre la teoría de la puesta en práctica (*enactment*) de la política educativa, con el propósito de comprender aquello que acontece cuando la política educativa llega a las escuelas y es ejecutada por los sujetos escolares. Por tanto, desde las contribuciones de Fraser y de Ball, y a partir del análisis de los casos seleccionados, sostenemos que el reconocimiento y la traducción de un problema de injusticia social y educativa en políticas para el sector, no supone *per se* garantizar la redistribución de los recursos (materiales y simbólicos) que tales políticas demandan en su puesta en acto en las instituciones escolares.

A los fines de este artículo, recuperamos los avances de investigaciones en curso en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba, de gestión pública, en las modalidades común y técnico-profesional. Focalizamos el análisis en el Nuevo Régimen Académico (NRA en adelante) en una escuela secundaria común, en tanto instrumento de la política educativa diseñado para introducir cambios en el formato escolar de la escuela secundaria. En la escuela de modalidad técnica nos interesa indagar en las Prácticas Profesionalizantes, como dispositivo curricular de formación y vinculación de los estudiantes del último año al mundo del trabajo. A modo de hipótesis orientadora sostenemos que, aun cuando ambos instrumentos tienen como propósitos la inclusión socio-educativa para efectivizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, se estarían produciendo nuevas desigualdades que se manifiestan en las estrategias utilizadas en las instituciones para la puesta en acto de esas políticas.

El artículo está organizado de aquí en adelante en cuatro apartados. El primero y el segundo presentan, respectivamente, las referencias teóricas y metodológicas que han guiado el análisis. El tercero desarrolla los ejes de análisis: NRA como instrumento diseñado para reformar el formato escolar en la modalidad común de la escuela secundaria y las Prácticas Profesionalizantes, bajo el formato de pasantía, como dispositivo curricular de formación para la inserción al mundo laboral en la modalidad técnico profesional. Por último, el cuarto apartado plantea un conjunto de reflexiones finales como posibles líneas de discusión sobre el lugar de la justicia social en las políticas públicas para la educación secundaria.

2. Pensar la educación secundaria obligatoria: Aportes de Nancy Fraser y Stephen Ball

Nancy Fraser (1997) en *Justicia Interrumpida* propone una reflexión crítica sobre la “condición postsocialista” en dos sentidos: por una parte, identifica las dificultades epistemológicas que afrontan los debates sobre la justicia social por la pérdida de capacidad explicativa de las categorías teóricas disponibles para revelar procesos sociales

de cambio en estos tiempos. Por la otra, encuentra un cambio en la gramática del discurso sobre la justicia social que ha pasado de las reivindicaciones de redistribución a las de reconocimiento. En tal sentido sostiene:

Con este cambio los principales movimientos sociales ya no se definen económicamente como clases que luchan por defender sus intereses, terminar la explotación y lograr la redistribución; por el contrario, se definen culturalmente como grupos o comunidades de valor que luchan por defender sus identidades, por acabar con la dominación cultural y ganar reconocimiento. El resultado es una escisión de la política cultural respecto de la política social, y el eclipse relativo de esta última por la primera. (Fraser, 1997, p. 5)

Para Fraser las características que asumió el accionar del Estado durante el modelo de bienestar en Europa y Estados Unidos garantizó a unos pocos el bienestar. La autora encuentra en el Estado de Bienestar una matriz que opera afirmando la diferenciación entre grupos y promoviendo una reasignación superficial de los bienes. Por el contrario, señala que el socialismo respondió a una matriz de transformación, cuyo norte es la redistribución a través de la reestructuración profunda de las relaciones de producción y de reconocimiento. Tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Soluciones afirmativas y transformativas en la redistribución y el reconocimiento

	AFIRMACIÓN	TRANSFORMACIÓN
Redistribución	Estado Liberal Benefactor Reasignación superficial de los bienes existentes entre los grupos existentes. Apoya diferenciación. Puede generar irrespeto.	Socialismo Reestructuración profunda de las relaciones de producción. Difumina factores de diferenciación entre grupos. Puede ayudar a reparar irrespeto.
Reconocimiento	Multiculturalismo de base Reasignación superficial de respeto entre identidades preexistentes Apoya diferenciación entre grupos.	Deconstrucción Reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento. Desestabiliza diferenciación entre los grupos.

Fuente: Recuperado de Fraser (1997, p. 45).

De esta manera el Estado de Bienestar habría operado afirmando injusticias sociales; esto es corregir resultados sin resolver procesos, sin modificar las estructuras profundas que genera la desigualdad de clases. En contraste, el enfoque de transformación socialista buscó corregir resultados mediante la deconstrucción de los procesos que los originan. Sin embargo, al igual que en el Estado de Bienestar, las transformaciones propuestas incumplieron las expectativas de cambios en las relaciones de producción y en la reestructuración de las desigualdades de clase.

Para superar esta polarización del discurso sobre la justicia social y rompiendo con la idea de que hay que optar entre políticas de redistribución o de reconocimiento, la autora propone identificar las dimensiones emancipadoras de ambas (reconocimiento y distribución) e integrarlas para luchar contra el sentido común imperante del neoliberalismo. Así, sostiene una concepción “bidimensional” de la justicia en donde la distribución y el reconocimiento son elementos diferenciados, pero a la vez constitutivos de la misma, y en donde el núcleo normativo es la “paridad de participación” (Fraser, 2006, 2008).

En otro de sus libros: “La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación” Fraser (2008) refiere a ciertos cambios a favor de políticas de reconocimiento que se sostienen más en un plano discursivo que empírico y que, desde luego, no proponen otras dinámicas de redistribución de recursos y de participación de colectivos sociales históricamente marginados por género, raza, condición económica. Su argumento es el mismo:

Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento. (Fraser, 2008, p. 84)

De ese modo, adquiere centralidad la tercera “R” de la justicia social, que es la representación, asociada a una participación democrática. “No hay redistribución ni reconocimiento sin representación” (Fraser, 2008, p. 49). La autora aborda la problemática de la participación y de la representación para referirse a la importancia de garantizar la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, en especial para quienes han sido sistemáticamente excluidos por razones de género, etnia, clase social, etc.

Planteamos que esto está reflejado en el giro discursivo que asumen las políticas públicas en Argentina, y en varios países de Latinoamérica², a comienzos del siglo XXI en el marco de lo que García Delgado y Gradin (2017) definen como el “surgimiento de un nuevo paradigma de revalorización del Estado (activo, presente), de los derechos sociales, de la política y del accionar estatal” (p. 19). Paradigma que, a través de la redefinición de las funciones del Estado y de la redirección de las políticas públicas, intentó superar la globalización unipolar y sus asimetrías de poder bajo un discurso que privilegió el reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social³ (Borón, 2012; Dussel, 2012; García Delgado, 2015; Senén González, 2008).

En el campo educativo el Estado reconoce y define a la educación como derecho social y asume el rol de garante (Feldfeber y Gluz, 2011). Desde los aportes de Fraser consideramos que las dimensiones de retribución, reconocimiento y representación de la justicia social se vinculan a la promoción de un proceso educativo inclusivo. Ello no solo significa la aceptación del otro a ser incluido, sino también el reconocimiento de los factores socio-culturales que propician las desigualdades escolares y que deben ser atendidos por las políticas educativas (Zeichner, 2010). Las leyes sancionadas⁴ en materia

² En la primera década del nuevo siglo la llegada al gobierno de referentes políticos progresista en la región, Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner en sus dos mandatos en Argentina; Ignacio Lula da Silva y Dilma Rousseff en Brasil, Rafael Correa en Ecuador, Hugo Chávez en Venezuela y Fernando Lugo en Paraguay, se inicia un ciclo de gobiernos posneoliberales, restituyendo el rol principal de Estado en la promoción y regulación de las políticas públicas.

³ En Argentina la hegemonía de un modelo económico neoliberal establecido desde la última dictadura militar (1976-1983) tuvo su correlato en la década de los '90 y en la crisis económica, social y política del 2001. Recientemente, con el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) se reedita el orden neoliberal en la disputa por la reestructuración de la distribución de la riqueza a favor de los sectores concentrados de la economía (García y Gradin, 2017)

⁴ A partir de 2003 el gobierno nacional diseñó un nuevo marco normativo para el sistema educativo. Además de la Ley 26058 de ETP sancionada en 2005 y la LEN 26026 de 2006, ya mencionadas, se sancionaron la Ley 25864 de los 180 días de clase (2003), la Ley 25919 del Fondo Nacional de

educativa constituyen un claro reposicionamiento del Estado como diseñador y ejecutor de las políticas educativas. Desde el pensamiento de Fraser (2010) esto puede ser leído como un acto de reconocimiento legal donde el Estado da cuenta de sus alcances jurídicos estableciendo el lugar y los tiempos, los temas y las reglas del juego (Ball, 2002).

La LEN y de ETP regulan, entre otros aspectos, las responsabilidades presupuestarias del Estado Nacional y de las jurisdicciones para garantizar condiciones de inclusión educativa. Para efectivizar la inclusión educativa el gobierno argentino implementó el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo (AUH) para la Protección Social (Decreto n° 1602/09)⁵, financiado con fondos de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). La AUH es una política de seguridad social que combina acciones de reconocimiento y redistribución al estar dirigida a familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, familias con hijos discapacitados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, servicio doméstico, embarazadas y monotributistas sociales). Los objetivos de la AUH están focalizados en reinsertar a estudiantes que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar nuevas poblaciones que no habían llegado todavía a la escuela secundaria. De modo complementario, la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación al tiempo que constituye el instrumento de control de la asistencia escolar de los menores (firmado mes a mes por el director escolar) también garantiza el control sobre un calendario de vacunación obligatorio y gratuito, calificado por la Organización Mundial de la Salud como uno de los más completos de la región latinoamericana (Bocchio y Miranda, 2018). Un informe oficial del ANSES destaca el valor de la AUH como una herramienta fundamental para la redistribución del ingreso a nivel de las provincias más pobres o con menor producto bruto interno (ANSES, 2011, p. 12).

Así, la AUH da cuenta de lo que Rivero Casas (2017) define como lo político, es decir, la materialización de ese espacio donde el Estado se hace presente y lleva adelante la discusión sobre la distribución y el reconocimiento. Por tanto, es en las políticas concretas (como la AUH) donde se torna factible definir a quién se reconoce como miembro y quién queda excluido de una justa distribución y reconocimiento. En suma, entendemos que la dimensión de lo político se concreta con la participación en la elaboración de las políticas públicas. En esta línea de análisis, los avances en materia de acceso, permanencia y titulación en la educación secundaria hablan de un proceso complejo articulado a la toma de decisiones y a la construcción de acuerdos entre sujetos escolares que intervienen en los distintos contextos de concreción de las políticas. Contextos en donde se ponen en juego criterios de distribución y reconocimiento para sectores sociales históricamente desplazados.

De modo complementario a los aportes de Nancy Fraser, la perspectiva del sociólogo inglés Stephen Ball nos permite identificar y reconocer al interior de las instituciones educativas las acciones que son llevadas a cabo para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones que adquieren las políticas educativas producidas por los gobiernos y sus respectivos instrumentos de regulación.

Incentivo Docente (2004), la Ley 26075 de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley 26150 Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

⁵ La AUH entra en vigencia el 1 de noviembre de 2009.

En este artículo ponemos el foco de atención en el contexto de la práctica⁶ (Ball, Maguire, y Braun, 2012; Braun et al., 2001), destacando los efectos/resultados que son producidos en la puesta en acto de los textos políticos en las escuelas seleccionadas. Ball (2002) sostiene que las políticas poseen resultados y efectos que tienen implicancias en términos de justicia social, igualdad y libertad individual. El investigador diferencia entre efectos de primer orden y efectos de segundo orden. Los primeros aluden a los cambios en la estructura del sistema o en una parte del mismo, evidentes en aspectos específicos y generales, como la modificación en la estructura del sistema de enseñanza, su diversificación, expansión, etc. Mientras que los segundos son definidos en término de los logros de esos cambios en los modelos de acceso social, oportunidad y justicia social. Ball (2006; 2009) recupera los planteos sobre justicia social de Nancy Fraser al identificar el concepto de poder como constitutivo del concepto de justicia social:

El concepto básico que sustenta todo lo que hago es el concepto de poder. Yo veo la justicia social a través de las opresiones del poder, veo las políticas de distribución y reconocimiento en términos de luchas de poder. Ambas luchan por el control de los bienes y el control de los discursos. Las políticas se invierten o se componen de ambos aspectos de la lucha, en términos de ventaja social y legitimidad social. (Ball, citado en Mainardes y Marcondes, 2009, p. 306)

De esta manera Ball recupera los aportes de Fraser como posibilidad de pensar los efectos/resultados de las políticas educativas en términos de justicia social. Nos invita a pensar en la puesta en acto de la política en las escuelas como espacio de luchas de poder. Es decir, pensar la escuela como un espacio donde los grupos sociales y las políticas educativas accionan y también reaccionan ante políticas de reconocimiento de derechos, de redistribución de riquezas y de promoción de la participación en la vida social y política.

3. Método

Este artículo presenta resultados de dos investigaciones en curso enmarcadas en el paradigma cualitativo, utilizando estudios de casos (Yin, 2011) y elementos del enfoque etnográfico (Rockwell y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 2007). Este enfoque adquiere central relevancia para el trabajo en terreno sostenido en el tiempo, sirviendo de marco de referencia para el registro de la cotidianeidad escolar y el análisis de las dinámicas micropolíticas que acontecen en la puesta en acto de las políticas educativas en las instituciones escolares seleccionadas.

⁶ El contexto de la práctica forma parte de una estructura conceptual de análisis de la política educativa propuesta por Ball, que se basa en la definición de diferentes contextos de desenvolvimiento. Esos contextos son: de influencia (donde normalmente los discursos políticos son producidos y entran en disputa por influir en la definición de los propósitos sociales); del texto político (donde el discurso es traducido, discutido y sujeto a interpretaciones y reinterpretaciones, remite a la política escrita, a los textos políticos); de la práctica (el texto político es reinterpretado y recreado por los actores e instituciones, dando como resultado posibles modificaciones o transformaciones significativas del discurso y texto político original); de los resultados (efectos primarios y secundarios, aluden al impacto que ha tenido el texto político en la estructuración de la práctica y en las formas de justicia social y educativa), y el de la estrategia política (conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en juego durante su participación en todos los momentos que constituyen la trayectoria de la política) (Miranda, 2011).

Para la obtención de la información se realizaron entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005) a los equipos directivos, gabinete psicopedagógico⁷, cuerpo de docentes, docentes tutores⁸ y preceptores⁹ de las dos escuelas de gestión estatal emplazadas en la ciudad de Córdoba¹⁰, provincia homónima de la República Argentina. Una escuela secundaria es de modalidad común y la otra de modalidad técnico-profesional, en ambos casos se trata de escuelas caracterizadas por tener una matrícula que representa la primera generación familiar con acceso a la educación secundaria (Bocchio y Miranda, 2018; Maturo, 2018a).

En la escuela de modalidad común se realizaron entrevistas a miembros del gabinete psicopedagógico, al director escolar y a un profesor. La escuela posee aproximadamente 418 alumnos y está localizada en una Ciudad-Barrio¹¹ (Bocchio, 2019).

En lo que respecta a la escuela técnica recuperamos aportes de cuatro entrevistas realizadas al equipo directivo y a coordinadores de pasantías de cuatro especialidades (una entrevista por coordinador, por cada especialidad: electrónica, automotores, mecánica e informática). La escuela está localizada en el casco céntrico de la ciudad de Córdoba y recibe alumnos de diferentes barrios, mayormente de nivel socio-económico bajo, un porcentaje de esos alumnos –sobre todo del Ciclo Básico– conjugan trabajos informales con estudio (Maturo, 2018a). Esta escuela posee una matrícula que oscila entre los 1000 a 1100 alumnos y es destinataria de políticas de inclusión socio-educativa como el servicio de comedor, tutorías, programas de terminalidad educativa, etc.

Además, en ambos casos se utilizaron fuentes secundarias de recolección de datos como normativas, reglamentaciones, documentación de uso interno institucional, etc. (Vasilachis, 2006). Para el análisis de los datos se utilizó una combinación metodológica que permitió el desarrollo de categorías conceptuales vinculadas a los conceptos trabajados teóricamente (Strauss y Corbin, 2002). En relación al procesamiento de la información se utilizó Atlas.ti como herramienta informática de apoyo.

4. Resultados

A continuación presentamos los resultados de investigación en base a los dos ejes de análisis construidos: NRA como instrumento diseñado para reformar el formato escolar en la modalidad común de la escuela secundaria y las Prácticas Profesionalizantes, bajo el

⁷ El Gabinete Psicopedagógico es un espacio institucional cuyo accionar profesional en el ámbito educativo involucra dos aristas fundamentales: educación y salud. Sus funciones específicas son el asesoramiento y orientación a todos los actores institucionales, siendo sus ejes de acción a nivel preventivo y asistencial.

⁸ Los docentes tutores cumplen tareas de apoyo pedagógico a los estudiantes en espacios curriculares específicos, donde los alumnos poseen dificultades de aprendizaje.

⁹ Los preceptores son responsables administrativos del control de la asistencia y seguimiento de los alumnos.

¹⁰ Segunda ciudad más poblada de Argentina, después de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹¹ Ciudad-Barrio es la denominación que reciben los complejos habitacionales localizados en la periferia de la Ciudad de Córdoba, construidos durante la gestión del Gobernador José Manuel de la Sota (2003-2007) con el objetivo de relocalizar asentamientos y poblaciones (villas miserias) que se encontraban radicadas en zonas con alto riesgo de inundación y altamente vulnerables a fenómenos climáticos.

formato de pasantía, como dispositivo curricular de formación para la inserción al mundo laboral en la modalidad técnico profesional.

4.1. La modalidad común: Masificación + inclusión = ¿nuevo régimen académico (NRA)?

En el marco de las acciones de implementación de la LEN, los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación¹²(CFE) colocaron el foco de atención en la necesidad de transformar las propuestas de enseñanza y las condiciones materiales de la escuela secundaria para responder a los requerimientos de la escolarización de un alumnado que históricamente engrosó las estadísticas nacionales sobre abandono escolar. Se comenzó a diseñar un conjunto de estrategias cuyo objetivo declarado era disminuir gradualmente la repitencia, la sobre-edad y la deserción escolar, procurando que los jóvenes realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Más recientemente, se han dado nuevos avances en la reforma de la secundaria. En 2017, el CFE aprobó la denominada Renovación Integral de la Educación Secundaria: Secundaria 2030¹³ que impulsa a las jurisdicciones (provincias y Ciudad de Buenos Aires) a elaborar un plan estratégico para la educación secundaria (2018 -2025). En ese marco, las provincias acordaron impulsar reformas que parten de reconocer algo que la investigación educativa confirmaba: el formato de la escuela secundaria necesitaba ser repensado.

Un año después (2018) se lanza una prueba piloto en 76 escuelas de la provincia de Córdoba. En algunas jurisdicciones, como es el caso de Córdoba se estaba trabajando en la discusión de un nuevo régimen académico para atender recurrentes problemas de la escuela secundaria como la repitencia, el abandono y los itinerarios irregulares (inasistencias escolares o adeudar asignaturas fuera de los límites reglamentarios) de los estudiantes.

El "Programa sobre el Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria" (NRA), aprobado por Resolución Ministerial N° 188/18, tiene como ejes estructurantes: el diseño de trayectorias escolares asistidas por medio de tutorías para alumnos que superan el límite de inasistencias permitido por reglamento y resolver la condición de alumno libre por inasistencias; el reingreso al ciclo lectivo organizado en dos etapas; el período de ambientación para ingresantes; la evaluación en proceso con nuevas condiciones de recuperación y acreditación de los espacios curriculares. La repitencia se presenta como una decisión institucional acordada entre equipo docente, directivo, gabinete psicopedagógico y preceptores.

¹² Desde el año 1993 y en el marco de un sistema educativo descentralizado, el Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, cuyo objetivo es asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. El Consejo Federal de Educación está conformado por el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

¹³El 6 de diciembre de 2017 y en el marco de la 84° edición del CFE los ministros de educación de todo el país aprobaron por unanimidad -con la única abstención de la Provincia de Chaco que estuvo ausente- la Resolución N° 330/17. Esta resolución se denominó Renovación Integral de la Educación Secundaria: Secundaria 2030

En el Ciclo lectivo 2020 fueron incluidas en el Programa un total de 221 escuelas, lo que representa un poco más de la mitad de las secundarias estatales de la provincia de Córdoba.

4.1.1. El Nuevo Régimen Académico y sus efectos

En las entrevistas muchos docentes de esta escuela manifiestan que el NRA institucionaliza acciones que ellos vienen desarrollando autónomamente, desde hace años. La propuesta de esta escuela para atender a la trayectoria escolar asistida (destinada a alumnos repitentes, a los que promocionan de año adeudando la tercera materia y para los estudiantes que superan las 25 inasistencias) se articula al trabajo pedagógico con tutores. El espacio de tutoría representa una política “familiar” para esta escuela, cuyo origen se remonta al Plan de Mejora Institucional financiado por el gobierno nacional entre 2010 y diciembre de 2015 (Bocchio, 2019). Así lo explica el director:

Todavía no nos mandaron el régimen definitivo, nosotros le llevamos una propuesta a la inspectora. Focalizada en los alumnos que tienen que repetir, nuestra idea es crear un cursado paralelo, que no estén en el aula. Que tengan una trayectoria asistida, se denomina, que curse solo las materias que no aprobó el año anterior. Ejemplo, el alumno se llevó cinco materias, las tiene que recusar en las horas institucionales que el gobierno va a pagar a los docentes tutores. Se lo presentamos a la Secretaria de Educación, en nuestra escuela es viable porque tenemos doble turno, no sé si en todas, tenemos el espacio. A ese espacio de trayectoria asistida también vienen los que pasaron de año con la tercera materia y quienes superan las 25 inasistencias. (Director, marzo de 2018)

El ciclo lectivo 2020 representa para esta escuela el tercer año dentro del NRA. Luego de dos años de trabajo con el NRA se identificaron efectos no previstos en el Programa. Así lo expresaban miembros de gabinete pedagógico:

Este año estalló todo, tenemos sobre los 418 alumnos, 100 repitentes, es una locura. La mitad de la escuela está con trayectoria asistida. (Coordinador de Curso, marzo 2020)

Es al vicio los chicos no pueden venir a un turno a la escuela y quieren que vengan al turno regular y además a la trayectoria asistida. Se les acumulan las materias y al final tenemos más repitentes que antes. (Docente, marzo 2020)

Los estudiantes con trayectoria escolar asistida fueron etiquetados como “los alumnos con TEA”. Como el director lo explica, son alumnos a los que antes los llamaban por teléfono o iban a sus casas a buscarlos para que vuelvan a la escuela. Hoy son alumnos que pueden volver siempre a la escuela porque hay un régimen académico nuevo que permite ciertas prácticas escolares para retener a los estudiantes.

El reconocimiento de las condiciones de vida adversas de esos alumnos propone instrumentos como las tutorías, la recuperación de evaluaciones donde el alumno no haya alcanzado el resultado esperado para aprobar, la parcialización de las unidades de aprendizaje a ser evaluadas durante el año y en la instancia de coloquio en el turno de diciembre. Si bien esos cambios al régimen académico son valorados, no son suficientes, por lo que el tratamiento de la repitencia es un punto débil. La repitencia se define de un modo (al menos) poco específico: “será una decisión institucional límite” (NRA, 2018, p. 13). Entonces la escuela tomó una decisión:

En los primeros dos años nuestra lectura del NRA y de lo que suponía valorar los aprendizajes de los alumnos fue que pasen hasta con 4 materias, antes eran 3. Con eso nos fue bien. El año pasado eso saltó, las autoridades se enteraron de que pasaron chicos con 4 materias y tuvimos que dar marcha atrás. El resultado es que este año se quedaron 100 pibes. Al final se cambia poco. (Profesora, marzo 2020)

Como el NRA lo establece, estos 100 alumnos repitentes están volviendo a cursar todos los espacios curriculares, incluso los que ya habían aprobado.

El NRA dice que esos chicos que repiten en las materias que tienen aprobadas deben profundizar aprendizajes, eso no existe, esos chicos no quieren estar en el aula, tenemos las aulas estalladas, sin espacio, con repitentes, alumnos con necesidades educativas especiales. Los repitentes molestan y eso estalla acá en gabinete, los profes no saben qué más hacer. (Coordinador de Curso, marzo 2020)

La puesta en acto del NRA para directivos y docentes supuso nuevas tareas: adecuar grillas de evaluaciones, habilitar otras instancias institucionales de trabajo colectivo. Sin embargo, y en contraste con lo referido por el director en el primer año del NRA (2018) la idea de “cursado paralelo” para quienes repiten de año con 5 materias ha sido truncada. Si en promedio un alumno para pasar de año debe aprobar 12 materias y reprobó 5, significa que hay 7 espacios curriculares que ya tiene aprobados, pero deben volver a cursarlos, con el agregado de que el docente en el aula tampoco puede volver a evaluarlo ya que ese espacio curricular está aprobado.

Como el NRA lo expresa “la experiencia acumulada demuestra que repetir no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender” (NRA, 2018, p. 13) Sin embargo, en el día a día escolar la política educativa parece estar empeñada en mantener intactos los núcleos duros de la gramática escolar de una escuela secundaria creada para unos pocos. Las desigualdades y sus etiquetas escolares se multiplican teníamos “los alumnos con TEA”, ahora también tenemos “los alumnos repitentes de la TEA”.

4.2. La modalidad técnico profesional: Práctica profesionalizante + empresa = diferenciación institucional y selección socio-educativa

A partir de la sanción de la Ley de ETP en 2005 -una de las principales normas que integran las bases legales que regulan el derecho a la educación en Argentina- la escuela secundaria de modalidad técnico-profesional se presenta como una unidad pedagógica y organizativa de carácter obligatorio. Esta se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos formativos: Básico y Orientado, en base a cuatro campos de formación: Formación General, Formación Científico-Tecnológica, Formación Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes. Cada provincia elabora sus diseños curriculares considerando los campos de formación por ciclo, estipulados por la LNE y la Ley de ETP, y en consideración de los Marcos de Referencia elaborados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).¹⁴

El Campo de la Práctica Profesionalizante se constituye a partir de la sanción de la Ley de ETP como un campo disciplinar obligatorio, que comprende “diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (INET, 2007, p. 1)”. Este campo de formación se ubica en el último año y su diseño queda bajo la responsabilidad de cada escuela. La Práctica Profesionalizante puede estar referenciada en situaciones reales de trabajo dentro o fuera de la institución escolar y asumir diferentes formatos: pasantía, sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico

¹⁴ El Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) es el principal organismo del Ministerio de Educación de la Nación que tiene como función la coordinación de las políticas para la ETP en todo el territorio argentino para sus diferentes niveles y modalidades.

profesionales, proyectos tecnológicos, micro-emprendimiento, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad. La Práctica Profesionalizante se constituye así en uno de los núcleos centrales y eje transversal de la formación, que da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional técnico.

La provincia de Córdoba adhiere a la Ley de ETP por medio de la Ley Provincial N° 9511 en el año 2008, la cual entra en vigencia desde 2009 y registra los primeros alumnos egresados en el 2015. En el año 2014, la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de la provincia emite el Memorandum N° 005/2014 en cual dispone en referencia a la organización de la Práctica Profesionalizante que las instituciones: “podrán seleccionar entre los diferentes formatos propuestos por la Resolución del CFE N° 229/14 pero *deberán* incluir en su elección la implementación del formato pasantías dado que el mismo asegura el vínculo de la institución educativa con el sector socio-productivo y científico-tecnológico”. Así la Práctica Profesionalizante adquiere el formato de pasantía y se desarrolla en el marco del espacio curricular de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT) del Ciclo Orientado del séptimo año de la escuela técnica en Córdoba. En el Diseño Curricular Provincial (DCJ) para la modalidad se presenta como un espacio de formación obligatorio de la currícula oficial, con una carga mínima de 240 horas reloj que deberán cumplimentar los alumnos para obtener el título de Técnico en la especialidad y dentro de los tiempos que estipula el calendario escolar. Una práctica formativa de uso extendido por las instituciones que implica el desarrollo de actividades por parte del alumno fuera del ámbito de la escuela.

4.2.1. La práctica profesionalizante y sus efectos

La puesta en acto (Ball et al., 2012) del espacio de la Práctica Profesionalizante bajo el formato de pasantía en Córdoba no ha resultado una tarea fácil y sus efectos no pueden ser generalizados, en tanto los resultados son tan disímiles como la cantidad de instituciones educativas existentes¹⁵. La delegación de autonomía a las instituciones (Barroso, 2006) para el diseño de este espacio de formación ha dejado en evidencia dos tensiones: una, que la efectividad de la pasantía queda determinada por las capacidades de las instituciones educativas para generar convenios, generándose diferencias entre las instituciones que lo logran y las que no; y otra, que dentro de las mismas instituciones se generan circuitos de formación diferenciados para los alumnos vinculados a la cantidad y tipo de empresas con las que se celebran convenios, generando un proceso de selección socio-educativa.

El reconocimiento social de la escuela como la trayectoria en la formación de determinada especialidad, juegan un papel sustancial a la hora de acordar con las empresas para que los alumnos realicen sus pasantías. Se produce así una diferenciación entre las instituciones a partir de las capacidades que posee cada una para conseguir los convenios y en donde

¹⁵ En otros trabajos hemos llamado la atención sobre la gestión pedagógica del espacio de la Práctica Profesionalizante por parte de las escuelas técnicas en Córdoba, destacando algunas de las dificultades que representa su organización institucional (Bocchio y Maturo, 2017; Maturo, 2018b), como así también la relevancia que ha adquirido la tarea del director escolar en ello a partir de la sanción de la Ley de ETP (Maturo, 2017). Asimismo, el INET en el año 2017 publicó una serie de investigaciones que tratan de dar cuenta de los efectos de las políticas educativas en materia de ETP en los últimos años, donde podemos destacar uno sobre el estado de situación de la puesta en acto de las Prácticas Profesionalizantes en el país.

entran en juego cuestiones que tienen que ver, en términos de Ball y otros (2012), con el *ethos* institucional:

Nosotros tenemos suerte porque somos una escuela que nunca dejó de tener relación con empresas. Hace 20 años que tenemos convenios con algunas empresas, pero es una realidad que no todas las escuelas tienen esas posibilidades y ni siquiera dentro de las mismas especialidades. Nosotros tenemos una especialidad nueva en la cual nos cuesta mucho conseguir empresas para que los alumnos hagan sus pasantías. (Director de escuela técnica, 2018)

Hay escuelas que son más nuevas, escuelas técnicas que no sólo son técnicas solamente. Entonces por ahí no es tan fácil para esas escuelas pensar la Práctica Profesionalizante. Son escuelas técnicas que decidieron ser técnicas, porque así recibían fondos del INET. (Coordinador de pasantía, Especialidad Automotores, 2018)

Lo bueno o malo de la Práctica Profesionalizante depende mucho de la escuela. Para nosotros por ahí es fácil porque hay profes tutores que trabajan en las mismas empresas que van los chicos, entonces ellos se encargan de todo. Y son los que van y hablan con la empresa. (Coordinador de pasantía, Especialidad Informática, 2019)

La puesta en acto de la pasantía da cuenta de un proceso de diferenciación que se da entre las escuelas técnicas en torno a la desigualdad de condiciones: ¿qué pasa con las escuelas que no consiguen realizar convenios de pasantías? En realidad, las escuelas que no logran cumplir con este objetivo generan otras propuestas de formación que muchas veces son consideradas de menor valor por los mismos actores institucionales: “No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá que mandarlo a la Volkswagen (Entrevista 3, Director, p. 2)” (Maturo, 2018b, p. 47).

En los procesos de “acomodación” (Bocchio y Maturo, 2017) que generan las escuelas para responder a los objetivos de las políticas educativas entran también en juego condiciones materiales de las mismas para llevar a cabo las propuestas de la Práctica Profesionalizante. Si bien a partir de la sanción de la Ley de ETP se crea un fondo de financiamiento exclusivo para las escuelas técnicas, aún resulta insuficiente ante la diversidad de realidades que caracterizan a las escuelas técnicas de la provincia. La distribución desigual de recursos y las diferentes características de los establecimientos condicionan las posibilidades de diseñar estrategias y espacios de formación de relevancia en el marco de la Práctica Profesionalizante, lo cual produce efectos en los aprendizajes de los alumnos (Maturo, 2018b). Dimensiones como los tipos de convenios, las condiciones edilicias, la disponibilidad de recursos económicos, las características de los docentes y hasta la localización de la escuela constituyen factores de diferenciación institucional que se traducen luego al interior de cada institución en procesos de selección educativa.

Respecto a esto último se pudo identificar en el trabajo de campo desarrollado que dentro de la misma escuela se construyen circuitos que promueven trayectorias educativas desiguales, al segregar a los alumnos con menor promedio académico a realizar su Práctica Profesionalizante en la misma escuela o en empresas de menor jerarquía.

El criterio utilizado para definir si un alumno hace su pasantía en una u otra empresa o en la misma institución educativa depende del mérito. Los alumnos con mejores resultados académicos son los que más posibilidades tienen de realizar su formación profesional en una empresa de jerarquía, esto bajo un criterio que privilegia las calificaciones obtenidas por el alumno y su disciplina. Así lo expresa un tutor de pasantía:

Nosotros tenemos convenios con 12 empresas, algunas más grandes, otras más chicas, algunas son multinacionales... Pero no todos pueden ir a todas, porque la empresa te

fija un cupo, te dice cuántos alumnos puede recibir y entonces nosotros ahí hacemos una selección. Y uno sabe qué perfil tiene cada chico y en qué empresa puede andar mejor... Hay chicos que son buenos alumnos, son disciplinados, tienen buen rendimiento y seguramente esos van a rendir mejor en una empresa que en otra. (Coordinador de pasantía, Especialidad Electrónica, 2018)

Nosotros nos preocupamos mucho porque todos hagan su pasantía, queremos que todos hagan la pasantía en una buena empresa. Pero la realidad es que no hay lugar para todos en una empresa como Volkswagen, por ejemplo. Y nosotros tenemos que cuidar a la empresa, el convenio con la empresa y entonces nos tenemos que fijar bien quién va a ir. (Coordinador de pasantía, Especialidad Mecánica, 2018)

Los convenios con las empresas se vuelven un bien preciado por las escuelas, sobre todo porque ello deviene en un reconocimiento social: la escuela técnica tal tiene pasantías con Volkswagen y esta no, eso pesa a la hora en que los papás salen a buscar escuelas para sus hijos. (Director escuela técnica, 2017)

En este sentido, como ya se señalaba en otros trabajos (Maturo, 2018a, 2018b), para alumnos de sectores de bajos recursos como los que asisten a esta institución (que ayudan en tareas del hogar, participan de emprendimientos familiares o realizan algún tipo de trabajo informal) la escuela técnica se vuelve en una opción formativa de relevancia de cara a una inserción futura en el mercado laboral. Sin embargo, la diferenciación que se produce entre las mismas escuelas y dentro de ellas como resultado de procesos de selección socio-educativa producto de circuitos de aprendizajes diferenciados, llevan a cristalizar las desigualdades y las injusticias sociales de origen (Dubet, 2011); desvaneciéndose los criterios de igualdad promovidos por la misma ley de ETP.

5. A modo de conclusiones

Cuando pensábamos este artículo en particular y nuestra investigación en general, nos resultaba imposible dejar de destacar el rol del Estado post 2003, definido como un agente promotor de políticas de reconocimiento, redistribución y representación con claros y favorables resultados estadísticos si comparamos con periodos históricos previos. A partir del trabajo en terreno y el registro del día a día escolar, entendemos que tales políticas adquieren tintes y matices que las transforman generalmente en buenas intenciones; en tanto siguen sin modificar de manera sustancial la experiencia escolar de aquellos estudiantes que no consiguen acomodarse a las demandas que el formato de la escuela secundaria tradicional impone.

Las políticas educativas desarrolladas en Argentina han intentado saldar deudas pendientes con sectores sociales históricamente desplazados en sus posibilidades de cumplimiento de la educación obligatoria. Los alumnos de las escuelas seleccionadas (en su gran mayoría) llegaron a este nivel de enseñanza en el marco de un conjunto de políticas sociales y educativas que les permitieron acceder a la educación secundaria en contextos de gran vulnerabilidad social; y que en la mayoría de los casos eran la primera generación familiar en acceder a la escuela secundaria. Sin embargo, es menester resaltar que la estructura del sistema escolar y las desigualdades que intrínsecamente genera tienen consecuencias para nada disímiles a las desigualdades sociales de origen. Irónicamente podríamos decir que hay todo un grupo de jóvenes que siguen quedando en el camino porque “les falta voluntad y mérito para sortear obstáculos en su vida escolar y familiar”. Sin embargo, las investigaciones que venimos desarrollando desde hace más de veinte años (Miranda y Lamfri, 2017) dan cuenta que sus procesos de escolarización no son lineales porque sus vidas tampoco lo son y más aún, las políticas educativas continúan

siendo diseñadas sobre modelos ideales de instituciones educativas y trayectorias escolares que confrontan con las condiciones reales, las expectativas/intereses y las demandas de los sectores populares.

Si observamos retrospectivamente las políticas educativas para la escolaridad secundaria en Argentina, podemos animarnos a afirmar que, si bien desde el 2003 y hasta el año 2015 fueron promovidas un conjunto de políticas tendientes a reconocer el derecho a la educación, atendiendo a las condiciones de vida/escolarización, el ingreso, permanencia y egreso del nivel secundario de los sectores populares continúa siendo una deuda pendiente. Entendemos que es un problema de justicia social cuya resolución al parecer no admite más políticas educativas que al llegar al territorio escolar sean vaciadas de la posibilidad de responder a las demandas genuinas de las condiciones de escolarización del alumnado (como el caso del NRA) o de recursos (como en el caso de las Prácticas Profesionalizantes).

En suma, aunque haya un NRA que no especifica concretamente con cuantas materias se repite de año, las autoridades asumen que no se pueden reprobar más de 3 materias (manteniendo lo establecido por la normativa provincial desde 2010). El espacio de interpretación del NRA a nivel de la escuela fue truncado, a pesar de que la nueva normativa señala que a nivel institucional se debe decidir de forma colectiva si el alumno promueve o no de año. Siguiendo a Ball, si las políticas tienen efectos de primer orden está claro que el NRA vino a modificar el trabajo de los docentes y a generar más burocracia en las escuelas. Parece que se trata de reformar la escuela secundaria para no reformar nada de la escolaridad real de quienes cuando repiten 2 o 3 veces acaban abandonando el sistema educativo. Vale la simple pregunta: ¿Qué diferencia hay si un alumno pasa de año con 3 o con 4 materias?

En el caso de la escuela técnica la desigualdad se tiñe de diferenciación entre las mismas instituciones y dentro de ellas. Más allá de los esfuerzos de las políticas educativas para el sector formuladas desde el 2003 en adelante, este modelo de institución escolar que surge a mediados del siglo XX para dar respuesta a la escolarización de hijos de trabajadores en tanto sector con aspiraciones de movilidad social ascendente, termina coartando esas posibilidades a través de mecanismos de diferenciación y selección que nada tienen que ver con los principios que postulan los cuerpos normativos en vigencia. El derecho a la educación se debilita ante las condiciones que se crean dentro del mismo sistema como respuesta a las demandas y condicionamientos del medio. ¿Es posible entonces pensar en una política que garantice el derecho a la Educación Técnico Profesional sin un marco normativo más amplio que aborde de manera integral las necesidades básicas por las que atraviesan los alumnos de las escuelas públicas técnicas? Asimismo, no podemos dejar de preguntarnos: ¿es posible sostener un instrumento de formación de estas características (obligatorio en el caso de Córdoba) sin prever una articulación genuina con el sector productivo que garantice a través de convenios el derecho a las Prácticas Profesionalizantes en empresas para todas las escuelas técnicas?

Si hay algo que queda en evidencia es que la democratización de la escuela secundaria a través de políticas de inclusión pende de un hilo y pareciera que los únicos responsables de ello son los equipos directivos, docentes y los mismos alumnos. Hay mucha presión sobre la tarea docente y poca vigilancia sobre las condiciones de escolarización y los recursos que disponen genuinamente. Como referimos, a modo de hipótesis orientadora, en la puesta en acto de ambos instrumentos (NRA y Prácticas Profesionalizantes) son promovidas dinámicas que luchan contra la exclusión escolar al tiempo que legitiman

nuevas desigualdades escolares. El efecto es cruel en tanto estamos reconociendo que el NRA y la Prácticas Profesionalizantes generan nuevas categorías para clasificar estudiantes, pero también hace que directivos, docentes y alumnos se visualicen como los culpables de la exclusión, o bien como carentes de imaginación para incluir/permanecer (a pesar de todo) en la escuela.

En Argentina entre 2003 y 2015 tuvimos años de políticas “bien intencionadas” con avances enormes en la democratización de la secundaria. Entre 2015 y 2019 el gobierno de la Alianza Cambiemos estuvo ocupado en devastar las principales políticas sociales y educativas que tanto sirvieron para sumar a miles de estudiantes al sistema educativo (Bocchio, 2019). Desde los aportes de Fraser (1997), consideramos imperioso revisar el rol del Estado con el objetivo de evaluar, cuestionar y pensar las políticas educativas que se definieron, los recursos y el financiamiento que se les asigna. Contamos con sobrada evidencia sobre los efectos que los gobiernos de derecha propician en la educación pública (Miranda, 2020); ahora bien, los gobiernos nacionales y populares también tienen responsabilidad histórica sobre la persistencia de injusticias sociales cuando se resuelven procesos, como la masificación de la escuela secundaria, pero sin modificar las estructuras profundas que habilitan a los estudiantes a sostenerse en la escuela. En este sentido, planteamos que una práctica educativa socialmente justa debe posibilitar la participación de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo atendiendo a las tres dimensiones que propone Fraser: redistribución, reconocimiento y representación.

Nuestros colegas Murillo y Hernández (2011, p. 20) resaltan la propuesta de pensar que la "justicia social sea un verbo" (Griffiths, 2003) es decir, algo que siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora. Algo que como investigadoras nos coloca ante la necesaria tarea de desentrañar sus sentidos, al tiempo que nos hace conscientes de la temporalidad de nuestras palabras y desde luego de las políticas que (aunque sujetas a las críticas que se puedan hacer a los procesos de puesta en acto a nivel de las escuelas) siempre son impulsadas por los gobiernos progresistas y representan una posibilidad para democratizar el derecho a la educación.

Por último, consideramos, como aporte a los debates actuales sobre las dinámicas y tensiones de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la escuela secundaria, la necesidad de construir marcos de referencia teóricos y metodológicos que habiliten el análisis sobre los efectos reales de las políticas educativas en las condiciones institucionales que hacen al sostenimiento de los alumnos en el sistema educativo.

Agradecimientos

Proyecto de investigación: “Políticas y tensiones de la inclusión social y educativa en la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en ciudades-barríos de Córdoba capital”. Financiado por FONCYT. Categoría Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT Joven, 2019-2021). Proyecto Posdoctoral CONICET “Dispositivos de formación e inserción laboral en escuelas técnicas de Córdoba. Tensiones en torno a la Práctica Profesionalizante y las demandas del sector automotriz” (2019-2021).

Referencias

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

- ANSES. (2011). *Asignación universal por hijo para la protección social: Una política de inclusión para los más vulnerables*. ANSES.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(3), 57-69.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203015179>
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. y Braun, A. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Ball, S., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K. y Perryman, J. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las ciudades barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 31-78. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, C. M. y Maturo, Y. (2017). Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: Prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 10(9), 10-27.
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 1-16.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Boron, A. (2012). ¿Una nueva era populista en América Latina? En M. Márquez Restrepo, E. Pastrana Buelvas y E. Hoyos Vásquez (Eds.), *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*. (pp. 131-158). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2012). Cinco tesis sobre el populismo. En M. Márquez Restrepo, E. Pastrana Buelvas y E. Hoyos Vásquez (Eds.), *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*. (pp. 159-180). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fraser, N. (1997). *Justitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En A. Honneth y N. Fraser (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 13-88). Morata.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿Un modelo para armar?* CINTERFOR-OIT.
- García Delgado, D. (1994). *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Tesis/Norma.

- García Delgado, D. (2015). Editorial. Sociedad civil, actores y políticas públicas cambios y transformaciones en un punto de inflexión. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 5(3), 13-16.
- García Delgado, D. y Gradin, A. (2017). *El neoliberalismo tardío: Teoría y praxis*. FLACSO.
- Griffiths, M. (2003). *A fair bit of difference*. Open University Press.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- INET. (2007). *Documento de prácticas profesionalizantes*. INET.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. I. (2009). Interview with Stephen J. Ball: A dialogue about social justice, research and education policy. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- Maturo, Y. (2017). El trabajo del director en la educación técnico profesional: Entre la gestión y la rendición de cuentas. En E. Miranda y N. Lamfri (Comps.), *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 109-145). Miño y Dávila.
- Maturo, Y. (2018a). *Del discurso a la práctica: La trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004-2015)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Maturo, Y. (2018b). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22(1), 40-50. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220104>
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En E. Miranda y N. Paciulli (Eds.), *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 87-112). Universidad Nacional de Córdoba.
- Miranda, E. (2012). *La gran apuesta: Ley de financiamiento de la educación y ley de educación técnico profesional*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Miranda E. (2020). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “Davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572>
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2017) La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En E. Miranda y N. Lamfri, N. (Comps.), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. (pp. 19-45). Miño y Dávila.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Rivero Casas, J. (2017). Capacidades, reconocimiento y representación: Las contribuciones de Nancy Fraser, Iris Marion Young y Amartya Sen a la teoría de la justicia de John Rawls. *Estudios políticos*, 42, 53-76. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.10.003>
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: Maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41, 1129-1135. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>
- Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado* (pp. 57-78). Aique Educación.
- SITEAL. (2017). *Perfiles de país*. SITEAL.

- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yin, R. (2001). *Estudio de casos: Planeamiento e métodos*. Bookman.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Breve CV de las autoras

Yanina D. Maturo

Doctora en Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. Becaria Posdoctoral CONICET-IDH-UNC. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, ECE-UNC. Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina. Especialista en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Profesora Asistente de dedicación Semi-exclusiva, cátedra de Enseñanza y Curriculum, FCC-UNC. Profesora Adscripta, cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar, ECE-UNC. Participa del Grupo de Investigación “Estudios sobre políticas educativas” del CIFFyH-UNC. Las líneas de indagación desarrolladas priorizan un enfoque cualitativo de investigación, a partir del análisis socio-político sobre los procesos de regulación de las políticas educativas en escuelas técnicas de gestión estatal, tanto en Argentina como en otros países de la región. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-6364>. Email: yanina.maturo@unc.edu.ar

M. Cecilia Bocchio

Investigadora Asistente CONICET-IDH-UNC. Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa, Becaria Erasmus-Mundus Unión Europea. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Profesora Asistente Regular de Política Educacional y Legislación Escolar, Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFYH, UNC. Investigadora responsable del proyecto de investigación: “Políticas y tensiones de la inclusión social y educativa en la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en ciudades- barrios de Córdoba Capital” (FONCYT, Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica -PICT-Joven). Los estudios desarrollados priorizan un enfoque cualitativo de investigación y se focalizan en el análisis desde un enfoque socio-político de los procesos de puesta en acto de las políticas educativas en instituciones educativas de gestión estatal. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-6857>. Email: mcbocchio@unc.edu.ar

Estela M. Miranda

Doctora en Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. Profesora Titular de Política Educacional y Legislación Escolar (1989-2018). Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación (2002-2013) (FFYH-UNC). Miembro del Comité Académico de Doctorado en Ciencias de la Educación (2013-2016). Directora del Grupo de Investigación: “Estudios sobre políticas educativas” (GiEPE/CIFFYH-UNC). Coordinadora de proyectos internacionales para la formación de postgrado (Erasmus Mundus-MoE; CAPG-BA N°030/07 y CAPG-BA N° 060/11). Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-Mercosur). Editora de “Integración y Conocimiento”. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en

Educación Superior de Mercosur (NEIES-Mercosur) ORCID ID:
<https://orcid.org/0000-0002-8499-8888>. Email: estelam@ffyh.unc.edu.ar

Trayectorias Educativas en el Marco de la Implementación del Ingreso Irrestricto en una Universidad Argentina

Educational Trajectories in the Context of the Implementation of Unrestricted Admission to an Argentine University

Gloria González ¹ *
Florencia Nogueira ¹
Macarena del Valle ^{1,2}
Carolina Grossi ¹

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

² CONICET, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, Argentina

En las últimas décadas, las políticas de democratización de la educación superior llevaron a la modificación de las normativas de ingreso y permanencia a las universidades nacionales argentinas. Esta investigación tiene por objetivo explorar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, y en relación con factores sociales, económicos e institucionales. Se realizan entrevistas semi-estructuradas a 40 estudiantes. Los resultados indican una divergencia en las trayectorias educativas a favor de quienes pertenecen a sectores sociales más favorecidos, quienes pueden ser sostenidos económicamente por sus padres y quienes no necesitan de salir a trabajar. También surgen en las entrevistas comentarios sobre las dificultades que afronta el sistema universitario (infraestructura, recursos humanos) para responder a las demandas que conlleva el incremento en el número de estudiantes. En general, se valoriza la importancia de la formación y apoyo al ingresante, y la necesidad de docentes con una alta formación académica, pedagógica y profesional.

Descriptores: Democracia; Acceso; Educación superior; Justicia social; Recursos.

In the last decades, public policies aimed at the democratization of education have led to the modification of the regulations for admission and retention in the national universities of Argentina. This research aims to explore the university students' perceptions about their own educational trajectories in the context of the unrestricted entry policies, and in relation to social, economic, and institutional factors. Semi-structured interviews were conducted with 40 students. The results indicate a divergence in educational trajectories in favor of the groups of students who belong to the most favored social sectors; those who can be economically supported by their parents and those who do not need to work. The interviews also reflect the difficulties that the university system faces (infrastructure, human resources) in responding to the demands of the increase in the number of students. In general, students value the importance of training and supporting freshmen, and the need for teachers with a high academic, pedagogical, and professional background.

Keywords: Democracy; Access; Higher education; Social justice; Resources.

*Contacto: gigon@mdp.edu.ar

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 13 de marzo 2020
1ª Evaluación: 1 de junio 2020
2ª Evaluación: 9 de septiembre 2020
Aceptado: 2 de octubre 2020

1. Introducción

En distintos países de América Latina ha acontecido un fenómeno de ampliación de compromisos y metas educativas, aunque las modalidades de implementación no han estado exentas de una notoria y marcada desigualdad (Ezcurra, 2019). Argentina, así como muchos otros países, ha atestiguado un aumento exponencial en las matriculaciones universitarias, fenómeno que ha dado en llamarse masificación de la educación superior (López Segre, 2016). Sin embargo, considerando que esta expansión ha tenido lugar en un contexto histórico específico (desplazamiento del denominado Estado de Bienestar, reorientación al neoliberalismo y fenómenos sociales asociados), las metas educativas previstas se advierten lejos de ser alcanzadas. Así, en Argentina, el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha reflejado en la tasa de graduación (González et al., 2020): de los alumnos que se inscriben en las universidades nacionales de nuestro país, solo egresa aproximadamente el 22% (García de Fanelli, 2014).

De este modo, el aumento en las tasas de matriculación por sí solo no representa garantías en lo que atañe a la permanencia y al egreso de los estudiantes. Por el contrario, el escenario se asemeja más bien a lo que Ezcurra (2011) llama inclusión excluyente, es decir, aunque el número de beneficiarios haya aumentado, el sistema sigue sin poder evitar la expulsión de una gran cantidad de elementos, principalmente aquellos que provienen de sectores sociales desfavorecidos (Coschiza et al., 2016). En palabras de Tinto (2006, 2012), las políticas de ingreso se transforman en puertas giratorias, por las que muchos jóvenes alumnos acceden a un mundo previamente impensado, pero en el que el abandono y la interrupción de la trayectoria universitaria los afecta en gran medida. Por eso, el interés del presente estudio es explorar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, y en relación con factores sociales, económicos e institucionales.

2. Revisión de la literatura

2.1. Masificación de la educación superior en América Latina

Tradicionalmente, los estudios universitarios se caracterizaron por un estricto carácter elitista (Brunner, 2012). En Argentina, aunque la educación superior pública es completamente gratuita desde hace más de 70 años, tanto en términos de matriculación como de cuotas o tasas, los ingresos a las universidades se encontraban restringidos por exámenes o dispositivos semejantes. Estos mecanismos restrictivos impedían el acceso de estudiantes con menores recursos socioeconómicos, funcionando como una selección social (Chiroleu, 2009a; Mollis, 2008). Esto fue naturalizado hasta que, a comienzos de los años ochenta, los crecientes discursos de democratización política en Latinoamérica dieron lugar a la masificación de la educación superior, es decir al aumento exponencial en las matriculaciones universitarias (Rama, 2006). En muchos casos, como supuesta garantía de la igualdad de oportunidades, se implementaron sistemas de ingreso directo o irrestricto (Parrino, 2010). Estos, a diferencia de los sistemas restrictivos que exigen la aprobación de un examen de ingreso, no poseen mecanismos eliminatorios y se acepta a todos los estudiantes (aunque pueden, o no, ofrecerse cursos de ingreso, obligatorios u optativos).

Sin embargo, a pesar de la gran ampliación de la matrícula, una enorme proporción de estudiantes sigue abandonando sus estudios (González et al., 2020). Las inquietudes respecto a la relación entre la masificación y la democratización de la educación superior

son equiparables a las diferencias entre “ingreso” y “acceso”. En este sentido, ingreso supone la condición de matricularse como estudiante universitario, pero acceso se asocia a la apropiación real del perfil estudiantil y, por tanto, a toda una serie de factores relacionados con las características socioeconómicas del ingresante (Rabossi, 2014). Si bien la idea de igualdad es lo que orienta la implementación del ingreso irrestricto, el ingresante se verá rápidamente enfrentado a un escenario en el que no podrá desempeñarse exitosamente (Rawls, 1971).

Al respecto, Argentina tiene un mayor número de estudiantes que otros países de la región como Chile o Brasil, pero mayor deserción y, por lo tanto, menos graduados (Guadagni, Lima y Boero, 2019). Rabossi (2014) argumenta que la baja tasa de graduación argentina es consecuencia directa de la gratuidad del sistema universitario y de la falta de exámenes de admisión. En cambio, según el autor, en Chile o Brasil, las tasas de graduación son mayores justamente por la existencia de exámenes como el Vestibular (Brasil) o la Prueba Nacional (Chile). Además, Brasil ofrece educación universitaria gratuita, pero limita el cupo de admisiones, lo cual no ocurre en Argentina. De todos modos, tal como sugiere Latapí Sarre (2012), un aspecto fundamentalmente cualitativo como la justicia social, no puede reflejarse meramente en indicadores cuantitativos como tasas o proporciones. Aunque la gratuidad del sistema y la igualdad de acceso supongan condiciones de posibilidad (Bolívar, 2012), lo que ocurre al interior de cada trayectoria educativa también necesita ser explorado para alcanzar un orden social justo.

2.2. El problema del acceso real y la democratización

Fernández Lamarra y Costa de Paula (2002) exploran el fenómeno del acceso y permanencia a las universidades y lo interpreta desde dos frentes obstaculizadores: por un lado, desde las dificultades del estudiantado para adaptarse a las instituciones de educación superior; por el otro, desde las instituciones para crear mecanismos de acceso, recepción y permanencia. Así, parecería, que el encuadre organizacional universitario desconoce aún que sus aulas son habitadas, a partir del proceso de masificación, por contingentes de estudiantes antes excluidos, con posiciones en desventaja en las distintas formas de distribución del capital (Bourdieu, 2005). En este sentido, la masificación produce cambios en el perfil social del estudiantado, incorporando ahora estudiantes del interior de los países, estudiantes *part-time*, estudiantes que trabajan, entre otros (Rama, 2009).

Así, aunque las políticas gubernamentales y el creciente discurso social conlleven un mandato de inclusión, esto confronta con una estructura pedagógica tradicional poco flexible (Di Piero y Mataluna, 2018; González y del Valle, 2020; Ziegler, 2014). También otros autores (p. ej., Carlino, 2004; Ezcurra, 2011) sugieren que existen ciertas dimensiones ligadas al saber estudiar (como por ejemplo la capacidad de comprensión lectora y de expresión escrita) que poseen relevantes implicancias en las actividades académicas, y en la planificación y organización del tiempo. Esto hace a lo que se ha dado en llamar el oficio de ser alumno (Perrenoud, 2006), oficio que se aprende para poder dar respuesta a las expectativas docentes e institucionales que en muchos casos no son explícitas. En este sentido, para muchos alumnos provenientes de sectores sociales desfavorecidos, se trata de la primera generación en acceder a la educación universitaria, y hacen lo posible por tratar de incorporarse a un nivel académico con códigos propios que les provoca extrañamiento.

Otros autores (Ezcurra, 2019; Mataluna, 2018) abordan la cuestión de la deserción como posible efecto colateral del ingreso masivo, y consideran entre las tendencias estructurales

globales a la situación de desventaja socioeconómica como uno de los condicionantes de mayor impacto. Así, según Chiroleu (2009a, p. 6), esta situación no es suficientemente reconocida en Argentina, y los proyectos de inclusión educativa en la Educación Superior se escudan en:

“la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, que se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes. Focalizando en el individuo se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante. Desde esta perspectiva se sostiene que, independientemente de su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas”.

La igualdad en el ingreso, no elimina las disparidades iniciales (Morduchowicz, 2003) y aunque en algunos países se hayan solucionado los problemas del ingreso de nuevos estudiantes, el foco se traslada ahora al trayecto educativo más general, a las vivencias particulares y al rendimiento académico (Cuenca, 2012). En Uruguay, Fiori y Ramírez (2013) aseguran que la deserción académica es una de los factores que más incide en la accesibilidad y cobertura de la educación superior, y que existen aspectos académicos, institucionales y sociodemográficos que inciden sobre este fenómeno. Por ejemplo, los autores reportan que las mujeres tienen menos riesgo de deserción que los hombres, y que, mientras mayor es la edad de ingreso, mayor es la posibilidad de abandonar los estudios. También las personas solteras y sin hijos son quienes más permanencia presentan, al igual que quienes no trabajan (asociado esto a que reciben sostén económico de sus familias de origen).

En México, Mendoza y Flores (2007) indican que los estudiantes desertan menos cuando son acompañados en su trayectoria educativa por medio de dispositivos de apoyo y docentes capacitados para tal fin. Otros autores (p. ej., Márquez García y Padua Arcos, 2009) han reportado la importancia de la cercanía y el afecto de los docentes, aunque ciertos estudios (p. ej., Aisenson et al., 2011; Klein, 2011) indican que no todos los estudiantes refieren tener buenas relaciones con los docentes; de hecho, la distribución del grado de satisfacción con el vínculo docente suele ser muy variada. También el apoyo de los pares ha sido sugerido como una herramienta muy valiosa en las trayectorias educativas (Cardozo-Ortiz, 2011).

2.3. El caso de una universidad nacional Argentina

En Argentina, el debate sobre la admisión a las universidades públicas y los mecanismos de exclusión/inclusión de la educación superior se encontraban vigentes desde hace ya varios años (Chiroleu, 2009b; Porto et al., 2004). En el año 2013, comienza a discutirse en las entidades gubernamentales la problemática de la democratización del ingreso y en el año 2015 (entre otras consideraciones basadas en el derecho a la educación), el resultado se materializa en la modificación de la Ley de Educación Superior, eliminando los exámenes restrictivos de ingreso y cualquier mecanismo de exclusión semejante.

En este escenario, ya en el año 2014, en la Facultad de Psicología de una Universidad Nacional de la provincia de Buenos Aires, se decide la eliminación del examen de ingreso de carácter restrictivo. La modalidad eliminatoria vigente hasta 2014 suponía rendir un examen eliminatorio, lo cual podía hacerse luego asistir a un curso de ingreso nivelatorio o de forma libre, sin curso de ingreso. La nueva modalidad, de ingreso irrestricto, consiste en un Proyecto de Ingreso (curso de ingreso obligatorio no eliminatorio) organizado en

torno a dos espacios: uno de clases de formación sobre la Psicología y la Universidad y otro de talleres vocacionales. Luego de esta modificación, la cantidad de ingresantes a la Facultad aumentó en aproximadamente 40%, debiendo la institución responder a una demanda de casi 1000 estudiantes, cuando los promedios de años previos rondaban los 500.

En el nuevo Proyecto de Ingreso, las clases de formación desarrollan actividades teórico-prácticas individuales y grupales para los ingresantes, con textos cuya complejidad es similar a los del inicio de la carrera. También se desarrollan trabajos prácticos individuales y tutorías personalizadas, con los que se pretende poner a disposición del aspirante aquellas estrategias, competencias y habilidades que necesitará para aprehender los contenidos académicos. A su vez, se transmiten las normativas en las que estará encuadrado por su condición de estudiante, y se propicia el proceso de enculturación (Carlino, 2005), que va más allá de la alfabetización académica y que es necesario para su inclusión en la Universidad.

Respecto del espacio de taller vocacional, el mismo es de reflexión-acción y versa sobre la construcción del rol de estudiante universitario y del profesional psicólogo. Incluye no solamente aspectos formativos sino de orientación vocacional, individuales y grupales. En el mismo el docente-orientador colabora con el aspirante en la reflexión acerca su proceso de decisión, y sobre las representaciones que tiene acerca de ser estudiante universitario y del ejercicio de la Psicología como actividad científico-profesional.

Así, el acceso es irrestricto, pero se encuentra acompañado de instancias previas al cursado de primer año que favorezcan la posibilidad concreta de acceso y permanencia en la Facultad de Psicología. El proceso de acceso a una carrera universitaria es complejo. No consiste meramente en matricularse y llevar a cabo una serie de trámites administrativos, sino en aprehender las formas que llevan a ser estudiantes. Por tanto, para este estudio, se optó por la utilización del constructo trayectorias educativas, puesto que el mismo permite aunar, en una misma categoría, las elecciones y experiencias de los sujetos, las experiencias familiares, la posible existencia y disponibilidad de propuestas institucionales y el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes y Sendón, 2006). Este concepto enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los actores y también los elementos estructurales de los grupos sociales y de quienes son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Por todo lo antedicho, el objetivo de este estudio es explorar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, y en relación con factores sociales, económicos e institucionales. En particular, se espera poder indagar en las perspectivas idiosincráticas de la propia trayectoria educativa, en relación con los dispositivos institucionales, el funcionamiento de la universidad y los vínculos establecidos en ella. También se espera explorar estas experiencias educativas poniéndolas en perspectiva con ciertos aspectos personales (demográficos y socioeconómicos), como el género, el nivel educativo de la familia de origen y la condición laboral.

3. Método

La metodología de trabajo es cualitativa, y el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo. Para la recolección de datos, se construye instrumento *ad hoc* que consiste en un cuestionario con preguntas cerradas y una entrevista semiestructurada. En el cuestionario se indaga acerca de algunos aspectos sociodemográficos: los datos personales, el año de ingreso a la carrera, el lugar de residencia, la condición laboral, los familiares a cargo y el máximo nivel de educación alcanzado en su grupo familiar de origen. En la entrevista se indaga acerca del impacto de las modalidades de ingreso irrestricto sobre el acceso, permanencia y regularidad en la trayectoria educativa, las disponibilidades económicas y las dificultades enfrentadas, el acompañamiento durante el primer año de la carrera y su experiencia de acceso al sistema, la perspectiva vocacional, los aspectos institucionales que cree que presentan falencias y los vínculos humanos establecidos desde su llegada a la universidad. Se opta por la metodología de entrevista con el propósito de analizar en un único encuentro personal con el estudiante, los motivos subyacentes a las diferentes decisiones de cada trayectoria educativa.

En primer término, se selecciona mediante un muestreo aleatorio simple una muestra de cada cohorte (últimos estudiantes en ingresar por examen en el año 2014, y primeros estudiantes en ingresar sin examen en el año 2015) y se los invita por mail a concurrir a una entrevista en la Facultad, anticipándole que se trata de una investigación sobre trayectorias académicas. Frente a una baja tasa de respuestas por mail se realiza posteriormente un contacto telefónico, lo que incide muy positivamente en la aceptación a concurrir a la entrevista. Se realizan 28 entrevistas con estudiantes activos y 12 entrevistas (más breves) a ingresantes que abandonaron sus estudios tempranamente (primer año) pero acceden a ser entrevistados. Del total de los entrevistados, ocho son de género masculino y 32 de género femenino. Esta distribución de mayoría de personas de género femenino es común en las carreras de Psicología de las universidades nacionales argentinas, y, en particular, en la facultad en la que se realizó el estudio el 84% de las personas egresadas son de sexo femenino (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). Llegado el punto donde se saturan las categorías teóricas se da por cumplimentado el proceso de entrevistas a realizar.

Para el análisis de los datos, se consideran las siguientes categorías de análisis a) Recursos económicos y factores sociodemográficos b) Adaptación al funcionamiento institucional, c) Infraestructura y equipamiento disponible, d) Funcionamiento institucional y diseño curricular, e) Vínculos pedagógicos, y f) Grupo de pares. Además, el interior de las categorías, los resultados se ponen en perspectiva en función del género, el nivel educativo de la familia de origen y la condición laboral personal. Las categorías seleccionadas surgen en parte de la revisión de la literatura, y en parte del análisis mismo de los datos.

4. Resultados

4.1. Recursos económicos y factores sociodemográficos

Las dificultades económicas y la necesidad de ingresar tempranamente al mercado laboral aparecen como motivo en el abandono de los estudios o, en el mejor de los casos, en el rezago. Así nos lo indica un estudiante varón (E-29), que deja la carrera en segundo año para salir a trabajar luego del fallecimiento del padre. Asimismo, el siguiente es un

fragmento de la entrevista de un estudiante que ingresó en el año 2015 y es la primera generación de universitarios en su familia. Como se ve obligado a trabajar, abandona durante su primer año. Decide cambiarse a una carrera más breve (Profesorado en Educación Física) y espera, una vez terminada esta, poder retomar Psicología:

Veía muy lejos en tiempo la salida laboral. No sabía si iba a poder estar sin trabajar cinco años (...) evalué las distancias por el gasto en transporte. (E-23)

También aparecen discursos similares en personas que estudian y trabajan simultáneamente:

Es un sacrificio económico (...) pude una vez que accedí a las becas, si no, no podía comprar el material (...) estudio de a ratos y así organizo las prioridades del día. (E-1; estudiante de 32 años, trabaja parcialmente, segunda generación universitarios; se encuentra haciendo materias de 4º año)

Limita mucho el trabajar en relación de dependencia. (E-2; estudiante, 43 años, a cargo de su padre, trabaja 4 horas al día, primera generación universitarios; se encuentra haciendo materia de 3º año)

“Debería sacarse el requisito de obligatoriedad de todas las clases porque es difícil para un estudiante que trabaja poder acomodar los horarios (...). (E-19; trabaja 4 horas diarias; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Aquellos estudiantes jóvenes que no necesitan trabajar porque son sostenidos económicamente por su familia, reconocen la difícil situación de quienes trabajan y estudian simultáneamente, y lo identifican como un obstáculo para el desempeño. El siguiente fragmento es de un estudiante de 21 años cuyos padres son ambos universitarios:

Nunca pensé en trabajar (...) en mi familia se concibe a la Universidad como prioridad (...) los que trabajan se atrasan (...) dedicarme exclusivamente al estudio es lo que hizo que tuviera un buen desempeño. (E-7; no trabaja; se encuentra haciendo materias de 5º año)

En términos generales, se hallan coincidencias entre las entrevistas al considerar que existe una baja probabilidad de mantener al día la carrera universitaria si se trabaja. Los tiempos institucionales (en este caso, cinco años) les resultan “largos”. Esta apreciación la realizan no sólo quienes han experimentado un rezago en sus trayectorias o quienes no pudieron mantenerse dentro del sistema, sino también los alumnos regulares que mantienen un buen desempeño. Esto es advertido tanto por quienes dieron examen de ingreso como por quienes accedieron de modo directo.

Unas pocas de las personas entrevistadas eran mujeres con hijos (no hubo hombres con hijos entre los entrevistados). En esos casos, también destacan la dificultad que supone hacer coincidir los tiempos familiares con los institucionales. También suelen mencionar que es un problema la cantidad de carga horaria presencial obligatoria que tiene la carrera.

Me la paso haciendo mil malabares con la organización de mi familia (...) se me complica para venir a todas las clases. (E-25; 33 años, 4 hijos, no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materia de 3º año)

Es increíble la cantidad de horas que hay que ir [a clase]... yo propondría que se aumente la cantidad de faltas permitidas y que haya más oferta de horarios... (E-17; es docente y madre; tiene un profesorado en Filosofía, y ha dejado la carrera de Psicología en suspenso por ahora, con solo el 20% de las materias aprobadas)

Hice dos años y medio, pero después dejé porque tuve a mis hijos y tenía que ocuparme de ellos. (E-32; 35 años; primera generación de universitarios; abandonó la carrera luego de dos años)

4.2. Adaptación al funcionamiento institucional

En la mayoría de los casos, es altamente valorada la existencia de un curso de acompañamiento al ingreso o modalidades similares de aproximación a la vida universitaria. Hay consenso en la idea de que una instancia pre-universitaria (“curso”) es útil de diferentes formas.

Me sirvió mucho el examen de ingreso. Aprendí un montón. Demuestra lo que es estar dentro de la universidad (...) cuando no sabía dónde ir, me decían en el centro de estudiantes. (E-11; 24 años; abandona luego de dos años. Ingresa a Medicina, abandona nuevamente, e ingresa a la carrera terciaria de Enfermería en una institución privada; no trabaja; se mantiene con apoyo familiar; primera generación de universitarios)

El curso de ingreso me sirvió para orientarme en la universidad. (...) Es necesario un asesoramiento a lo largo del 1º año. (E-13; 28 años, trabaja, primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 3º año)

El primer año es crítico, y eso que hice curso de ingreso que me sirvió me sirvió motivacionalmente. (E-5; 21 años; no trabaja; un padre con estudios universitarios incompletos; se encuentra realizando materias de 5º año)

El curso hace que el contacto con la universidad sea menos violento. (E-18; 22 años; no trabaja; padres universitarios; se encuentra realizando materias de 3º año)

En particular, lo destacan como un recurso que podría disminuir la brecha entre educación secundaria y la educación universitaria, tanto desde la perspectiva de orientación vocacional, como de acercamiento al campo disciplinar. La inserción al funcionamiento institucional universitario es descripta como un “salto”, y no como una prosecución del recorrido educativo en sus diferentes etapas (secundaria-universitaria).

La escuela secundaria y la Universidad son dos mundos aparte. Acá tuve que aprender sola. (...) en primer año dedicaba la totalidad de mi tiempo al estudio (...) igual la Universidad me abrió la cabeza. (E-6; estudiante de 23 años, de tiempo completo, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

Entrar acá fue una cachetada... Hay una falta de relación entre el secundario y la vida universitaria. Me impactaba la cantidad de material de bibliografía, requería muchas horas de lectura. (...) Era alto el nivel de presión y las expectativas hacia los alumnos (...) Cuando volví a desaprobar no pude soportar la tensión. (E-11; 24 años; abandona luego de dos años. Ingresa a Medicina, abandona nuevamente, e ingresa a la carrera terciaria de Enfermería en una institución privada; no trabaja; se mantiene con apoyo familiar; primera generación de universitarios)

Mi primer año fue un completo desastre. Aprobé dos materias. (E-3; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Mucho costo para adaptarse, (...) primer año muy mal. Hay mucha distancia entre lo que pensaba que la facultad era y lo que era. (E-15; no trabaja; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Hay mucha diferencia en el material de primero con respecto a secundario. Volvería a poner el curso de ingreso con más exigencia, más herramientas. (E-22; 21 años; no trabaja, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 4º año)

Así como en los fragmentos anteriores se señala el hiato entre contenidos y estrategias en el pasaje desde la educación secundaria a la universidad, para muchos de estos jóvenes de

primera generación de universitarios, la educación superior representa un verdadero mundo que les resulta absolutamente ajeno.

El haber hecho un curso de ingreso hubiera cambiado bastante (...) mi primer año fue un completo desastre, me manejé absolutamente solo. (...) Es como que yo te diga a vos qué hacen, cómo viven los comisarios...ni idea debés tener, bueh a mí con la universidad me pasa lo mismo. (E-3; 24 años; no trabaja; primera generación de universitarios; ambos padres trabajan en servicio penitenciario; se encuentra haciendo materias de 3° año)

Me di cuenta que transitar una carrera sola es casi imposible (...), no tenía a nadie para preguntarle (...), aprendí a moverme en la Universidad haciéndolo. (...) fui buscando por ensayo y error. (...) La Universidad es magia. (E-9; 21 años; no trabaja; primera generación de universitarios, proviene de otra ciudad, por lo que refiere mucho esfuerzo económico; se encuentra realizando materias de 3° año)

En la transición del colegio a la facultad sin ninguna información previa de cómo es este nuevo ámbito, no sabía ni a donde ir. (...) aprendí a que hay que averiguar por nuestra cuenta. (E-13; 28 años, trabaja, primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 3° año)

Surgen en algunos casos menciones sobre el uso y utilidad de otros dispositivos institucionales de apoyo a la inserción y afiliación durante el primer año. En general, los entrevistados que los utilizaron revalorizan la ayuda de los tutores pares y el Centro de Estudiantes. Así, sostienen:

(...) cuando no sabía dónde ir me decían en el centro de estudiantes. (E-11; 24 años; cambia de carrera luego de dos años; no trabaja; primera generación de universitarios)

Lo que más me sirvieron son las tutorías. (E-7; no trabaja; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5 año)

[las tutorías] me sirvieron mucho en Biología. (E-12; 45 años; trabaja, tiene hijos; primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 2 y 3° año)

...los del Centro de Estudiantes siempre te orientan. (E-21; 21 años; no trabaja; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 3 año)

...hay unos grupos de tutores pares, que me ayudó muchísimo. Son muy buena estrategia para bajar la ansiedad, especialmente en primer año. (E-16; 21 años; no trabaja; primera generación de universitarios; se encuentra realizando materias de 5° año)

Es muy difícil organizar el tiempo personal (...) los tutores pares son de mucha ayuda. (E-19; trabaja 4 horas diarias; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3° año)

En este sentido, muchos de los dispositivos de apoyo al ingresante son valorizados positivamente por los estudiantes. En particular, estudiantes avanzados, tutores pares y miembros del Centro de Estudiantes aparecen reiteradas veces como mecanismos que coadyuvaron a permanecer en la Facultad.

Otros entrevistados presentan opiniones negativas sobre la falta de ayuda desde la universidad misma y las dificultades consecuentes para poder adaptarse a la vida universitaria:

... mi hermana me explicaba algunas cosas, después nadie me ayudó, falta acompañamiento institucional. (E-5; 21 años; no trabaja; padre con estudios universitarios incompletos; tiene una hermana en la universidad; se encuentra realizando materias de 5° año)

... no tuve apoyo institucional en ninguna instancia (...) deberían enseñar a aprender, yo fui aprendiendo sola. (E-6; estudiante de 23 años; no trabaja; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

en primer año es muy difícil informarse, hay como una falta general de información. (E-13; 28 años; trabaja 8 horas diarias; primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 3º año)

4.3. Infraestructura y equipamiento

Tanto los estudiantes que ingresaron antes como después del cambio de modalidad en el ingreso destacan como dificultades durante el primer año, cuestiones edilicias vinculadas a la imposibilidad del sistema de absorber tal cantidad de alumnos. El estado de las instalaciones (en especial los baños) y la relación entre el espacio y la cantidad de alumnos (cantidad de estudiantes por aula, tamaño de las aulas, falta de sillas) son tópicos recurrentes. Así expresan distintos entrevistados los problemas que creen más importantes respecto a la infraestructura y el equipamiento:

Caídas del techo (...) baños clausurados... cada dos por tres no hay cañón [proyector] o no tienen micrófono [los docentes]. (E-13; ingresante 2014; primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 3º año)

Nulo mantenimiento y limpieza (...) aulas desbordadas de alumnos, los alumnos a veces se quedan sin poder cursar. (E-23; ingresante 2015; primera generación de universitarios; abandona la carrera en primer año)

Hay baños y equipamiento roto... (...) faltan sillas completas, algunas tienen roto el asiento o no tienen mesa para apoyar. (E-20; ingresante 2014; primera generación universitarios; se encuentra realizando materias de 4º y 5º año)

... la suciedad, la falta de docentes... los trámites, el maltrato de división alumnos, la desorganización general del sistema. (E-34; estudiante que abandona y decide estudiar Psicopedagogía en una universidad privada en la misma ciudad)

Es muy recurrente también entre las entrevistas la mención hacia la falta de espacio físico en la facultad. Si bien esto es algo que surge en distintos entrevistados, aparece más marcadamente en la cohorte 2015, la primera en ingresar con modalidad irrestricta, luego del gran aumento en el número de ingresantes. Son estos estudiantes quienes más reportan haber sufrido situaciones como asistir a clases sentados en el piso o incluso tratando de escuchar parados en los pasillos, no escuchar a los docentes en las clases multitudinarias por la lejanía con respecto al mismo, etc.:

He cursado en el piso o sentado en la puerta del aula. (E-24; ingresante 2015; padres universitarios; se encuentra realizando materias de 4º año)

He cursado en el piso, o en aulas hiper-llenas de las que no se podría salir en caso de haber una emergencia. (E-27, ingresante 2015; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

En varios teóricos o prácticos [clases teóricas o clases prácticas] no hay lugar suficiente. (E-26; ingresante 2015; se encuentra realizando materias de 3º año)

... los primeros años de cursada fue peor. (E-28; ingresante 2015; padres universitarios; se encuentra realizando materias de 4º y 5º año)

Cursás afuera del salón, tenés que llegar antes para entrar. (E-19; ingresante 2015; trabaja 4 horas diarias; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Como que no hay un criterio lógico de cómo administrar las aulas. (E-9; ingresante 2015; primera generación de universitarios, se encuentra realizando materias de 3º año)

El edificio no cuenta con la cantidad de aulas necesarias para el número de alumnos. (E-11; ingresante 2014; abandona luego de dos años y actualmente estudia Enfermería en una institución privada; no trabaja; primera generación de universitarios)

Con la cantidad de alumnos que hay por aula, no se pueden apreciar las clases. (E-14; ingresante 2014; abandona luego de tres años y actualmente estudia otra carrera en una universidad privada)

Desde el discurso de los estudiantes, se observa que las dificultades de espacio, que ya existían previamente, se acentúan con el incremento de la matrícula. La institución, saturada por la cantidad de alumnos y superada por déficits en infraestructura y equipamiento, no tuvo posibilidad de adaptar sus recursos (materiales y humanos), lo que generó efectos colaterales. Dado que las aulas existentes no están asignadas por años, las mismas se organizan y reparten en las franjas horarias según la demanda que exista. Al aumentar significativamente la demanda de las aulas para cubrir un mayor número de estudiantes de 1º año, también se resintió la capacidad de cubrir la demanda de los años posteriores.

4.4. Funcionamiento institucional y diseño curricular

Ya fue mencionada la dificultad para adaptarse por la falta de ayuda de parte de la universidad. Aquí, aparecen ahora problemáticas sobre el funcionamiento de la institución en sí misma y de algunas oficinas en particular:

División alumnos funciona muy mal, tienen una mala atención al público, su forma de funcionar quedó obsoleta. Piden todo el papel y todo lleva muchos tiempos de espera. (E-3; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

División alumnos tiene una muy mala predisposición para atender, la inscripción [a las materias] funciona muy mal. (E-8; 22 años; primera generación de universitarios; ingresante 2015; no trabaja; se encuentra realizando materias de 3º y 4º año)

Asimismo, aparecen con alta prevalencia el desconocimiento y la ausencia de comprensión de lógicas implícitas y la necesidad de trabajar este tema. Los estudiantes aducen que, aunque se haya mencionado en el curso de ingreso, no llegan de ningún modo a poder evaluar los alcances que tendrá la demanda de la carga horaria, el impacto de las correlatividades de las materias y otras dimensiones similares. Así, expresan:

...cada profesor cree que su materia es la única o la más importante (...) no te explican la lógica de su materia en el plan de estudios. (E-4; 22 años; con sus hermanos son primera generación de universitarios; no trabaja; se encuentra finalizando sus estudios)

Distintos entrevistados presentan quejas específicas sobre la organización del plan de estudios, y algunos creen que el mismo debería organizarse y actualizarse. Reconocen que algunas materias repiten el mismo material y que existe dogmatismo. en la formación:

Hay mucho material que habla de lo mismo y poca actualización. (E-22; 21 años; no trabaja, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 4º año)

La cuatrimestralización lleva a que sean ridículos los tiempos en relación a los contenidos (...) es desproporcionada la relación tiempo - cantidad (...) llegás sin tener idea, (...) que te enseñen cómo se aprende en la Universidad. (E-4; 22 años; con sus hermanos son primera generación de universitarios; no trabaja; se encuentra finalizando sus estudios)

los tiempos de cursada como cortos para la cantidad de contenidos que se dan (...) la organización actual no permite usar lo que se aprende. (E-6; estudiante de 23 años, de tiempo completo, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

Preferiría un plan con más materias electivas, como en la UBA [Universidad de Buenos Aires], (...) mi primera forma de estudiar fue memorizar. (E-8; 22 años; primera generación de universitarios; ingresante 2015; no trabaja; se encuentra realizando materias de 3º y 4º año)

Hay mucho dogmatismo en la carrera. (E-3; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Por lo general veo limitación en cuanto a las orientaciones... mucha prevalencia de psicoanálisis en las materias y en los textos. (E-17; trabaja y ha dejado la carrera de Psicología en suspenso por ahora, con solo el 20% de las materias aprobadas)

Hay materias que deberían darse con más tiempo. (E-1; estudiante de 32 años, trabaja parcialmente, segunda generación universitarios; se encuentra haciendo materias de 4º año)

Hay muy poca carga de materias biológicas. (E-4; 22 años; con sus hermanos son primera generación de universitarios; no trabaja; se encuentra finalizando sus estudios)

...muchos materiales se repiten en distintas materias (...), deberían organizarse. (E-2; estudiante, 43 años, a cargo de su padre, trabaja 4 horas al día, primera generación universitarios; se encuentra haciendo materia de 3º año)

Muchos de los estudiantes, indistintamente de que hayan ingresado en el 2014 o en el 2015, o de que están haciendo materias de 2º o de 5º año, se quejan de la falta de prácticas profesionales o la poca relación entre la formación y la profesión, principalmente refiriéndose al ámbito clínico. Hay críticas constantes a la falta de formación práctica, y la desvinculación entre la teoría que se enseña y la práctica profesional futura. Así, expresan:

*todo desorganizado, (...) necesitamos más prácticas, las del futuro profesional (...)
Me parece que está muy lejano el texto a lo que vamos a hacer en la práctica.
Necesitamos más prácticas, estar más mano a mano con alguien, interacción humana.* (E-3; 24 años; ingresante 2015; no trabaja; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

La orientación (...) necesitaría más prácticas (...) abordaje de cuestiones prácticas. (E-7; ingresante 2015; no trabaja; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

...veo poca relación con las habilidades profesionales. (E-2; estudiante, 43 años, a cargo de su padre, trabaja 4 horas al día, primera generación universitarios; se encuentra haciendo materia de 3º año)

Necesitamos más prácticas, está muy lejos lo que se ve en los textos de lo que se hace en la práctica. (E-3; ingresante 2015; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

En resumen, parece desprenderse que muchos estudiantes consideran necesaria una actualización en el funcionamiento institucional y en el diseño curricular, que sea más acorde con los tiempos actuales que corren. Demandan la actualización de los materiales de estudio para obtener herramientas claras para el abordaje profesional, y la organización de las pautas institucionales. También algunos entrevistados (E-17; E-18) hablan de la necesidad de digitalizar los materiales y del poco o nulo uso de la plataforma moodle.

4.5. Vínculos pedagógicos

La interacción docente-alumno fue contemplada desde aspectos como la disponibilidad y actitud hacia la enseñanza, los recursos didácticos utilizados, el cumplimiento de las pautas y criterios de evaluación y las devoluciones respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos entrevistados destacan la importancia de la formación y predisposición docente a la hora de aprender y cómo esto incide en el aprendizaje de los alumnos. Entre las entrevistas hay visiones favorables del cuerpo docente y otras desfavorables. Entre las consideraciones desfavorables más representativas, cabe señalar:

No hay pedagogía (...), nulo trabajo sobre la oralidad. (E-4; 22 años; ingresante 2014; con sus hermanos son primera generación de universitarios; no trabaja; se encuentra finalizando sus estudios)

...falta de capacitación en teoría de la enseñanza. (E-18; ingresante 2015; 22 años; no trabaja; padres universitarios; se encuentra realizando materias de 3º año)

siento que a la mayoría [de los docentes] le falta estrategias...creatividad. Como que no tienen capacidad para bajar los contenidos. (E-17; ingresante 2015; trabaja y ha dejado la carrera de Psicología en suspenso por ahora, con solo el 20% de las materias aprobadas)

mayor contralor sobre el cuerpo de profesores, (...)falta de pasión. (E-27; ingresante 2015; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

Asistí a situaciones de humillación en un teórico de primer año cuando un alumno preguntaba lo que no entendía.... (E-19; ingresante 2015; trabaja 4 horas diarias; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

...saben mucho [los docentes], pero no todos explican bien. (E-2; estudiant; 43 años, a cargo de su padre, trabaja 4 horas al día, primera generación universitarios; se encuentra haciendo materia de 3º año)

yo diría hay dos tipos de docentes: el docente que te explica en que te equivocaste, en qué debes mejorar y el docente power point. (E-22; 21 años; no trabaja, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 4º año)

Otros entrevistados, en cambio, tienen una visión más favorable del cuerpo docente. Entre las respuestas se destacan las siguientes:

la calidad humana. Estudiante que trabaja, ingresó con examen y proviene de familia de universitarios. (E-27, ingresante 2015; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

Hay docentes que hacen cosas positivas en primer año, por ejemplo, que los parciales tengan puntaje acumulativo (...) son los mismos que te preparan con tutorías. (E-21; 21 años; no trabaja; padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

Tengo una buena opinión de los aspectos docentes. (E-3; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3º año)

en general sentí una gran disponibilidad. (...) [Los docentes] tratan de responder de forma rápida a las consultas. (E-6; estudiante de 23 años, de tiempo completo, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

...la empatía de los docentes (...) son muy útiles las devoluciones que hacen en los parciales desaprobados y lo mismo en los finales. (E-16; 21 años; no trabaja; primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 5º año)

Algunos entrevistados (e.g., E-24; E-26) también refieren que existe mucha variabilidad en la calidad del cuerpo docente. La E-9 (21 años; primera generación de universitarios; cursa materias de 3° año) refiere sobre el tema que “hay de todo, pero en general bien”. Un entrevistado también asegura que hay mucha variabilidad y cuenta una experiencia negativa durante sus primeros años:

(...) acá sabemos todos quiénes son los mejores docentes...En primer año, cuando rendí mal el primer final, el docente me dijo: no sé qué haces estudiando acá, tendrías que pensar en otra cosa. (E-3; 24 años; no trabaja; primera generación de universitarios; ambos padres trabajan en servicio penitenciario; se encuentra haciendo materias de 3° año)

En general, en las entrevistas, se asiste a una tendencia general a marcar como áreas a mejorar en el cuerpo docente las dotes explicativas y la utilización de recursos didácticos, fundamentalmente la utilización de recursos y plataformas digitales. También que el docente incorpore las instancias de devolución de los exámenes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la aproximación al futuro rol profesional. En la mayor parte de los casos, además de los defectos, se mencionan buenas experiencias y se valoran los esfuerzos específicos de algunos profesores.

4.6. Grupo de pares

Acerca de los grupos de pares, en aquellos entrevistados que se playaron respecto de los motivos de su sensación de dificultad en la inserción social en la facultad, el grupo de pares es recurrentemente citado como fuente de acompañamiento; desde formas sistematizadas como los Tutores pares o el Centro de estudiantes, o desde el lugar de compañero que está atravesando una situación y vivencia similar.

Mis compañeros, (...) tenerlos me ayudó, por ejemplo, en mis aprendizajes. (E-16; 21 años; no trabaja; primera generación de universitarios; se encuentra realizando materias de 5° año)

Mi adaptación al grupo de estudiantes en general fue bastante buena; hay mucha apertura a establecer vínculos nuevos con los demás. (E-3; 24 años; no trabaja, primera generación de universitarios; se encuentra haciendo materias de 3° año)

Siempre sentí a todos muy sociales, tuve una excelente experiencia en ese aspecto. (E-4; 22 años; con sus hermanos son primera generación de universitarios; no trabaja; se encuentra finalizando sus estudios)

Como contracara de esto, están aquellos casos donde el entorno de pares se vivenció como hermético u hostil, haciendo más solitaria la experiencia de inserción a la vida universitaria:

[Un entorno humano] como muy competitivo y egoísta. (E-2; estudiante, 43 años, a cargo de su padre, trabaja 4 horas al día, primera generación universitarios; se encuentra haciendo materia de 3° año)

Poco compañerismo en general, y egoísmo. (E-6; estudiante de 23 años, de tiempo completo, padres universitarios; se encuentra haciendo materias de 5° año)

Aunque no de manera exclusiva, esta apreciación sobre un ambiente social hermético es mencionada por las tres personas entrevistadas que se trasladaron desde otras localidades para estudiar en esta universidad:

El clima dependía del grupo que te tocara, según la clase social... (E-1; estudiante de 32 años; trabaja parcialmente, segunda generación universitarios; se encuentra haciendo materias de 4° año; se traslada a Mar del Plata desde una localidad pequeña de 60.000 habitantes a 250 kilómetros).

Me sentí excluida. Gente falsa (...) incómoda. No conocía a nadie. (...) Los primeros años fue horrible. Hubiera desertado si el grupo siguiera siendo el inicial. (E-9; 21 años; no trabaja; primera generación de universitarios, proviene de otra ciudad, por lo que refiere mucho esfuerzo económico; se encuentra realizando materias de 3° año; se traslada a Mar del Plata desde una localidad pequeña de 1.000 habitantes a 45 kilómetros)

Tengo un buen grupo de pares, pero en general somos todos de afuera de la ciudad. La gente de acá es diferente. (E-8; 22 años; primera generación de universitarios; ingresante 2015; no trabaja; se encuentra realizando materias de 3° y 4° año; se traslada a Mar del Plata desde una localidad de 110.000 habitantes a 300 kilómetros)

Similar a lo observado en el caso de las experiencias sobre la calidad docentes, existe una amplia variabilidad en las experiencias con el grupo de pares. Existe consenso en la importancia de atravesar la formación universitaria acompañada de personas que se encuentren en la misma situación.

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo explorar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias educativas en el marco de la implementación de las políticas de ingreso irrestricto, y en relación con factores sociales, económicos e institucionales. En primer lugar, se observa que las variables socioeconómicas siguen siendo un obstáculo en el acceso y la permanencia, lo cual es similar a lo reportado por Coschiza y otros (2016) y Fiori y Ramírez (2013), y a lo sugerido por autores como Ezcurra (2011, 2019), sobre el acceso real de los estudiantes que pertenecen a sectores sociales más desfavorecidos. A pesar de que la universidad sea gratuita, los estudiantes cuyos padres no pueden costear su mantenimiento (vivienda, alimentación, material educativo) se ven obligado a trabajar y, por lo tanto, a dividir sus tiempos entre la universidad de la vida laboral. En este sentido, resulta muy difícil sostener el tiempo académico de cinco años de duración de la carrera, llevando, en el mejor de los casos, a una lentificación o rezago y, en otros casos, a la deserción (García de Fanelli, 2014; González et al., 2020).

Sobre el género, unas pocas estudiantes mujeres que eran madres reconocieron la dificultad para coordinar la vida familiar con los tiempos académicos. Sin embargo, solo una de ellas ha abandonado definitivamente la carrera para atender a las tareas que históricamente se les demandan a las mujeres en el ámbito doméstico. En cambio, entre los entrevistados hombres, dos de ellos abandonaron la carrera para poder salir al mercado laboral, lo cual, si se tiene en cuenta la proporción de hombres, representan el 25% de los entrevistados. Aunque estos números no son representativos en términos estadísticos, sí son llamativos en términos cualitativos, y se alinean con lo sugerido ya en la literatura previa (e.g. Fiori y Ramírez, 2013) sobre la existencia de un mayor riesgo de deserción entre los hombres que entre las mujeres.

Sobre la adaptación al funcionamiento institucional, los entrevistados describen el momento de transición entre la educación secundaria y la universitaria como un tránsito entre dos lógicas opuestas. Autores como Fernández y Carlino (2010) destacan las discrepancias entre las lógicas implícitas de la educación secundaria y la universitaria. La inexistencia de conocimientos previos, el desconocimiento de los términos específicos de la disciplina, sumado a la falta de herramientas de trabajo y de técnicas de estudio,

complejiza aún más la tarea de aprendizaje. Es allí cuando los entrevistados destacan la importancia y necesidad de una alfabetización académica, a través de la revalorización de las herramientas o dispositivos de apoyo a los ingresantes: el curso de ingreso (restrictivo o no), los dispositivos de tutorías para preparar exámenes y el sistema de tutores pares. Similarmente, también Mendoza y Flores (2007) indican que los estudiantes desertan menos cuando son acompañados en su trayectoria educativa por medio de dispositivos de apoyo.

Sobre los recursos de acompañamiento, los mismos parecen suponer un espacio donde los aspirantes pueden reflexionar sobre esta transición y trabajar la adaptación. En este sentido, alfabetizar académicamente es enseñar a leer y escribir en otro idioma, el de la disciplina (Massone y González, 2005; Perrenoud, 2006). Los ingresantes debieran ser fuertemente apoyados por mecanismos institucionales, y con especial énfasis en el caso de aquellos estudiantes que son primera generación de universitarios, dado que este grupo aparece como el que denota mayor extrañamiento con respecto a la Universidad. Similar a la propuesta de Tinto (2012), la implementación de estrategias proactivas y estructuradas por parte de la Universidad es determinante para el real acceso de los estudiantes desventajados. Un abordaje institucional durante el primer año de estudios (Ezcurra, 2011) debe centrar la atención en prácticas de apoyo a los estudiantes para andamiar, acompañar y dar sostén en los primeros tramos de su trayectoria en términos de tutorías académicas, cursos de nivelación y perfeccionamiento docente.

En este contexto, también muchos estudiantes también mencionan la importancia de contar con buenos docentes en su trayectoria educativa, lo cual es similar a lo reportado por Márquez García y Padua Arcos (2009) sobre la importancia de la cercanía y el afecto de los docentes. Las entrevistas aquí reportadas, también sugieren una gran variabilidad en la calidad de los docentes, lo cual también ha sido puesto de manifiesto en estudios previos (p. ej., Aisenson et al., 2011).

Además de los aspectos más estrictamente académicos, los entrevistados destacan la necesidad de mayor apoyo institucional en la adaptación a la vida universitaria, sobre todo respecto a aspectos burocráticos o de funcionamiento, como la ubicación de las aulas, los trámites de matriculación, la facilitación de las inscripciones a las materias, o la mejora en el trato de parte de las personas que trabajan en las oficinas administrativas. Muchos manifiestan haber aprendido solos. Otros refieren la importancia de contar con la ayuda de los pares y compañeros en este proceso, lo cual es compatible con lo reportado por Cardozo-Ortiz (2011) sobre la utilidad del tutor-par en la prevención de la deserción. Debe considerarse que, por fuera de las normas explícitas, las universidades poseen una serie de reglamentaciones y normas que pueden considerarse implícitas y que son desconocidas por los que ingresaron recientemente a la institución (Marcillo, 2019). El currículo debe ser entendido como un conjunto de principios que validan la enseñanza y el desconocimiento de los estudiantes, y los problemas que describen los estudiantes para recorrerlo supone un verdadero desafío a ser resuelto institucionalmente. La situación es aún más compleja para aquellos ingresantes que representan la primera generación de universitarios en su familia, pues no solo desconocen los recursos, sino también las canales de acceso a la información que necesitan (Ezcurra, 2011).

También, los resultados indican que la facultad ha tenido dificultades para adaptarse el creciente número de estudiantes generado por las políticas de ingreso irrestricto, entre otras medidas de masificación (López Segre, 2016). Según Rama (2009), esta

masificación produce en sí misma cambios en el perfil social del estudiantado, incorporando ahora estudiantes con características diferentes a las que tenían históricamente los estudiantes (Brunner, 2012). Los hallazgos coinciden con lo propuesto por Fernández Lamarra y Costa de Paula (2002), quienes aseveran que las dificultades son, tanto de los nuevos públicos para adaptarse a la universidad, como de la universidad misma para adaptarse a estos nuevos perfiles y crear mecanismos de acceso, recepción y permanencia. En particular, la relación entre el espacio áulico y la cantidad de alumnos aparece recurrentemente como un problema, dejando claro la incapacidad de la institución para absorber tal cantidad de estudiantes.

En general, los hallazgos suponen un aporte a la interpelación del denominado “ingreso directo” como único mecanismo de intervención institucional para coadyuvar al acceso y permanencia de los nuevos públicos que ingresan a la educación superior (Tinto, 2012). La verdadera democratización del acceso inicia por la igualdad en el ingreso, pero debe avanzar hacia el trayecto educativo más general (Bolívar, 2012; Cuenca, 2012) y hacia la flexibilización de la estructura pedagógica tradicional (Di Piero y Mataluna, 2018; González y del Valle, 2020). La Universidad requiere una política institucional que abarque la organización de forma comprehensiva y coordinada, y abordaje que implique a la institución toda, incluso la adecuación de su infraestructura frente a la nueva demanda. Esto es, más allá de que los estudiantes puedan disponer de dispositivos de apoyo, la exigencia es contar con un compromiso institucional de naturaleza sustantiva con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en busca de una inclusión no excluyente (Ezcurra, 2019). Si la educación superior atiende al ingreso de los estudiantes, pero no a su permanencia, se corre el riesgo de producir un efecto de puerta giratoria (Tinto, 2012). Es fundamental instrumentar acciones que coadyuven a la permanencia y regularidad en los estudios y a evitar el abandono: que las brechas de graduación no supongan brechas sociales.

Referencias

- Aisenson, D., Virgili, N., Siniuk, D., Polastri, G., Rivarola, R., Rivero, L. y Schwarcz, J. (2011). Construcción de la trayectoria educativa: El inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción? *Anuario de Investigaciones*, 18, 133-141.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.69>
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.4>
- Carlino, P. (2004). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. (2009a). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>

- Chiroleu, A. (2009b). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E. y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.003>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Di Piero, E. y Mataluna, M. (2018). Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 30, 391-410.
- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. En N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina* (pp. 60-72). EDUNTREF.
- Ezcurra, A. M. (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. F. (2002). *La democratización de la educación superior en América Latina*. EDUNTREF.
- Fiori, N. y Ramírez, R. (2013). Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la Universidad de la República en el período 2007-2012. En *III Conferencias Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Ciudad de México, México.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- González, G. I. y del Valle, M. (2020). Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo. *Propuesta Educativa*, 52(2), 180-193.
- González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F. y Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240207>
- Guadagni, A., Lima, G. y Boero, F. (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Centro de Estudios de la Educación Argentina*, 8(80), art 4.
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-28.
- Latapí Sarre, P. (2012). Educación y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 199-202.
- López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista de Avaliação Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Marcillo, C. (2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(1), 58-66.

- Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2009). La institución educativa, un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 73-88.
- Massone, A. y Gonzalez, G. (2005). Lectura: comprensión vs. retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 11-17.
<https://doi.org/10.35362/rie36133048>
- Mataluna, M. (2018). Expectativas de los ingresantes a primer año en colegios de nivel medio en Argentina y Brasil: un estudio comparado en instituciones dependientes de Universidades Públicas. En B. Buenaventura, J. Del Cueto, E. Di Piero, C. Parellada y J. Pérez Zorrilla (Comps.), *Nuevos desafíos en educación: Una mirada interdisciplinaria* (pp. 59-70). FLACSO.
- Mendoza, A. M. y Flores, S. M. (2007). Efectividad de un programa de apoyo educativo sobre la trayectoria académica de alumnos de licenciatura. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 243-257.
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 509-532.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200012>
- Montes, N. y Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discursos de economía de la educación*. Losada.
- Parrino, M. C. (enero, 2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. Comunicación presentada en el *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.
- Porto, A., Di Gresia, L. y López, M. (marzo, 2004). Mecanismos de admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes. *XXXIX Reunión Anual de la AAEP Universidad Católica Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- Rabossi, M. (2014). Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103. <https://doi.org/10.22235/pe.v7i2.507>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50,173-195.
<https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Ziegler, S. (2014), *La escuela secundaria: Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana* FLACSO.

Breve CV de las autoras

Gloria González

Licenciada en Ciencias de la Educación, Diplomada Superior en Ciencias Sociales y Educación y doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior. Ha sido Subsecretaria de Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata y ha trabajado como responsable del programa Calidad Educativa en la Secretaría de Planeamiento de la misma Universidad. Es docente de las cátedras de Teorías del Aprendizaje y Psicología Cognitiva. Es directora del Grupo Investigación en Alfabetización Académica, y su principal línea de investigación ha sido la interacción entre vulnerabilidad socioeducativa y educación formal (en todos los niveles del sistema educativo). Posee numerosas presentaciones a congresos nacionales e internacionales. Es co-responsable de los textos sobre Teorías del Aprendizaje, la capacitación docente de la Dirección General de Escuelas y de los textos destinados al Ingreso a la Universidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7582-7908>. Email: gigon@mdp.edu.ar

Florencia Nogueira

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata –UNMDP–. Especialista en docencia universitaria. Se desempeña como docente de la cátedra de Neuropsicología y participa desde el año 1993 de grupos de investigación en dicha facultad. Formada en neurociencias, posee publicaciones internacionales en el área. También se ha desempeñado en grupos de extensión relativos a la articulación entre neurociencias y educación. Actualmente es investigadora en el grupo de Alfabetización académica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8392-9290>. Email: fnogueir@mdp.edu.ar

Macarena Verónica del Valle

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. También realizó una Especialización en Psicoterapia Cognitiva en la Fundación Aiglé y un Master en Investigación en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Psicología de la UNMDP y Becaria Doctoral del CONICET. Es docente en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la UNMDP y auxiliar en proyectos de investigación del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología –IPSIBAT–. Macarena ha asistido a diversos cursos de posgrado y ha sido expositora en congresos de alcance nacional e internacional sobre procesos básicos, aprendizaje, funciones ejecutivas, características psicológicas, psicología cognitiva y metodología de investigación, medición y evaluación. Se área de trabajo son los procesos de autorregulación cognitiva y emocional en el ámbito educativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-7224>. Email: mdelvalle@conicet.gov.ar

María Carolina Grossi

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. En el área asistencial, trabaja como psicoterapeuta en consultorio privado. Es miembro del Grupo

Alfabetización Académica, Profesora Titular en la Cátedra de Neuropsicología, y docente en la Cátedra Psicología Cognitiva. Se desempeña como Coordinadora del Ingreso a Psicología y ha realizado y documentado intervenciones destinadas a mejorar el rendimiento académico de ingresantes y estudiantes. Ha asistido a cursos de posgrado y ha sido expositora en congresos de alcance nacional e internacional, y ha posee producción sobre paradojas pragmáticas y sus efectos en las interacciones humanas, y sobre la referencia de los pronombres personales en su relación con el psiquismo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7510-3210>. Email: margros@mdp.edu.ar



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Atención y Cuidado de la Primera Infancia en México: Un Reto para la Equidad de Género

Early Childhood Care in Mexico: A Challenge for Gender Equality

Claudia Alaníz-Hernández *

Universidad Pedagógica Nacional, México

El presente trabajo busca abonar a la reflexión respecto de las políticas de cuidado de la primera infancia en México. Se basa en el análisis de la Estrategia Nacional de Atención para la Primera Infancia (ENAPI 2020) del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Inicial para la niñez mexicana. Metodológicamente se consideran como base las dimensiones de Muller y Surel (1998) para el análisis de las políticas públicas: a) Toma de Decisión, b) Reglas y c) Interacciones. En ellas, donde se expresa la concepción del derecho de la infancia, su cuidado y las implicaciones que tiene en el cruce con la desigualdad de género. Entre los hallazgos se encontró que la Estrategia Nacional para la Atención de la Primera Infancia en México se caracteriza por su heterogeneidad y fragmentación, además que presenta un sesgo familiarista, sin reconocer que el cuidado infantil en los primeros años se ha convertido en un factor de desigualdad, vinculado fuertemente a las relaciones de poder y el género; con ello subsiste una visión conservadora que coloca el cuidado de las niñas y niños en el ámbito de la vida privada, reproduciendo los estereotipos de género que terminan por afectar la equidad de manera contradictoria, al reafirmar la responsabilidad cuasi natural y primordial de las mujeres en el cuidado infantil, limitando con ello su autonomía económica.

Descriptor: Infancia; Política; Derechos; Bienestar; Justicia social.

This paper seeks to reflect on the early childhood care policies in Mexico. It is based on analysis of the National Strategy for Early Childhood Care (ENAPI, 2020) by President Andrés Manuel López Obrador's government, within the framework of the establishment of the compulsory Initial Education for Mexican Childhood. Methodologically, Mueller & Surel's (1998) dimensions for public policies analysis are considered: a) Decision making, b) Rules and c) interactions. Childhood rights conception, its care and the implications it has on gender inequality are expressed on those policies. Among the findings was found National of Early Childhood Attention Strategy in Mexico is characterized by its heterogeneity and fragmentation, in addition it has a familiarity bias, without recognizing that child care on the early years has become an inequality factor, strongly linked to power relations and gender with this a conservative vision subsists which places children's care to the scope of the private life reproducing gender stereotypes that end up affecting equity in a contradictory way by reaffirming responsibility quasi natural and primordial of women in child care, thereby limiting their economic autonomy.

Keywords: Childhood; Policy; Rights; Wellness; Social justice.

*Contacto: calaniz@upn.mx

1. Introducción

Por las características propias de la primera infancia y la trascendencia de su adecuada atención y cuidado, constituyen un asunto de interés general a incorporar en la política pública, entendida como un conjunto de acciones decididas por el gobierno (en interlocución e interacción con la sociedad), a fin de atender un problema o realizar un objetivo de interés público (Aguilar, 2015). La atención de las niñas y niños pequeños recién se abre camino dentro de las políticas de cuidado, por lo que se aborda no sólo con el propósito de alcanzar niveles de bienestar social, sino como condición clave para atender la desigualdad de género.

Como objeto de estudio, el cuidado tiene su antecedente en las críticas al capitalismo desde la ideología marxista (por la división sexual del trabajo) y la subordinación del trabajo reproductor o doméstico realizado por las mujeres, al trabajo remunerado de los hombres. Por otro lado, se puede ubicar el surgimiento del tema del cuidado infantil en los debates feministas de los años setenta, a partir del trabajo de Meillasoux (1975), quien identificó, además de la división sexual del trabajo, su doble función: productiva para los hombres (remunerada y asociada con la acumulación de capital), y reproductiva de la moral social para las mujeres (relacionada al cuidado de la familia y con el trabajo no remunerado). “Desde esta perspectiva, el proceso de mercantilización del trabajo escindió los ámbitos de lo productivo y lo reproductivo” (Florit y Piedracueva, 2016, p. 2). Así, la lucha feminista evidenció el carácter patriarcal del capitalismo, donde el cuidado quedó anclado a la división sexual del trabajo reproductivo de la mujer y colocado dentro del ámbito privado de lo familiar y lo doméstico.

Su abordaje como políticas de tiempo surge a finales de 1990 a partir de la propuesta de ley de iniciativa popular *le donne cambiano il tempo*, de las mujeres del entonces Partido Comunista en Italia, abordándola desde “desde la centralidad de los cuidados y la satisfacción de las necesidades humanas a partir de una mirada situada (y) sensible a las dinámicas del día a día” (Legarreta, 2014, p. 94). Si bien no llegó a aprobarse, marcó un hito en la definición hegemónica del tiempo como problema político, que da estructura a la vida social, y en el papel de las políticas públicas como factor clave para el cambio social. Dicha postura alimentó debates y proyectos en toda Europa, pues evidenció el vínculo de la economía con el género y su sesgo patriarcal.

La crítica logró su cometido porque en 1995 la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, se definió a favor de los derechos de las mujeres y las niñas en todo el mundo. Con ello empezó a medirse el tiempo dedicado en el trabajo reproductivo o doméstico. Pero este avance se enfocó más en el trabajo doméstico que en las actividades relacionadas con el cuidado infantil, conservándolo dentro del estereotipo de acción propia de la naturaleza femenina.

Paulatinamente el cuidado se incorporó dentro de las mediciones de tiempo, aunque algunas voces han cuestionado la pretensión de medirlo linealmente en horas, pues deja fuera las dimensiones relacionales y motivacionales del cuidado (Esquivel, 2011a; Folbre, 1995; Himmelweit, 1995; Legarreta, 2014). Nos referimos al cuidado como “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo” (Daly y Lewis, 2000, p. 285).

De cualquier forma, constituye un avance al visibilizar el tiempo de trabajo no remunerado que implica el cuidado.

Se entiendo por primera infancia el “periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente” (Jaramillo, 2007, p. 110), pero dentro de las políticas el corte de edad se asocia al ingreso a la educación básica o primaria y en el caso de Educación Inicial se considera hasta los 3 o 4 años de edad. Como objeto de estudio, las Políticas de Atención y Educación de la Primera Infancia (PAEPI) en América Latina son un campo de investigación “delimitado por la tríada desarrollo - inversión - derecho” según la clasificación de Presno, López y Moya (2019, p. 10); es decir, la mayor parte de las investigaciones están orientadas al desarrollo infantil y su importancia para alcanzar el potencial y aprendizaje a lo largo de toda la vida; un segundo eje conceptual se apoya en las teorías del capital humano (Gómez, García y García, 2019), donde se reconoce que existe un menor costo en la inversión en la primera infancia en comparación con los recursos requeridos para la atención posterior del rezago y reinserción; y el tercero, corresponde a estudios sobre el marco jurídico de los derechos de niñas y niños. Argentina muestra una larga trayectoria de estudios sostenidos respecto al cuidado infantil, en contraste, México es uno de los países latinoamericanos (junto con Bolivia, Costa Rica, Ecuador y Perú) con una producción incipiente de estudios. En ellos pareciera apenas iniciar “estas discusiones, y se encuentra en proceso de dar nuevos debates en relación al cuidado como derecho, la calidad de las prestaciones (y) la evaluación del carácter intersectorial de las políticas (en pos de la integralidad)” (Presno, López y Moya, 2019, p. 8). Varios de los trabajos existentes se cruzan con la agenda de género y el trabajo de las mujeres, por una asociación cultural patriarcal de supuestas cualidades femeninas para realizar acciones de cuidado.

Dichos estudios son elaborados por académicos, instancias gubernamentales y organismos internacionales y han logrado paulatinamente posicionar el cuidado y atención de la primera infancia en la agenda global. Tan es así, que la Organización Mundial de la Salud establece: “Los gobiernos deben reconocer que las inversiones adecuadas en la primera infancia representan la piedra angular del desarrollo humano y son esenciales para el progreso de las sociedades” (Irwin, Arjumand y Hertzman, 2007, p. 21).

En América Latina encontramos, fundamentalmente, tres tipos de políticas de cuidado: a. Las asistenciales (de corto plazo); b. Sistémicas e integrales (vinculan los sectores de educación y trabajo); y c. Políticas para un nuevo pacto social: orientadas a cuestionar la división sexual del trabajo y a promover el desarrollo sostenible, donde el eje del cuidado es central para el desarrollo. La mayoría de los países se ubica en el primer caso; como ejemplo de las segundas, la República Bolivariana de Venezuela, el Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Dominicana han incluido el reconocimiento del trabajo no remunerado de las mujeres en sus constituciones políticas. En Uruguay, Costa Rica, Ecuador, Jamaica y Surinam, las necesidades de cuidado se están perfilando como un campo específico de políticas públicas. Para el tercer tipo, solo hay tres casos emblemáticos en la región: “Chile Crece Contigo,” “De Cero a siempre” (Colombia) y “Educa a tu Hijo” (Cuba), donde prevalece la convicción de garantizar el derecho de la infancia.

Los debates sobre el cuidado pretenden visibilizar el tiempo dedicado al trabajo que implica la atención de dependientes, particularmente niñas y niños (aunque también pueden ser adultos mayores, enfermos y personas con discapacidad), para sacarlo del ámbito privado de la vida familiar (y de la asociación a la naturaleza femenina),

posicionarlo en el terreno de la política social (por sus implicaciones económicas) y transferir la responsabilidad del cuidado de la familia al Estado. Pero México (al igual que Argentina, Brasil y Costa Rica) por lo menos hasta el año 2018 mantuvo un sesgo *familiarista* en el cuidado infantil, y aunque cada vez se observa mayor participación de las mujeres en el trabajo remunerado, no hay mecanismos para que los hombres participen más en las actividades no remuneradas dentro del hogar.

Por ello la necesidad de que el Estado asuma la responsabilidad de proveer servicios de cuidado infantil, para romper la reproducción de los estereotipos de género en la división sexual del trabajo. Por ejemplo, el arribo de gobiernos progresistas en América Latina posicionó en la agenda pública la protección social, aunque de manera diferenciada, privilegiando la política social como tema relevante. Varios países fueron incorporado el cuidado infantil a la política pública con mayor participación de los hombres, extendiendo las licencias de paternidad que varían de 2 a 45 días en la región: Argentina y Paraguay dos días, el Estado Plurinacional de Bolivia tres días, la República Bolivariana de Venezuela 14 días, Costa Rica y Colombia 15 días, Perú y Puerto Rico conceden 4 a 8 días, Ecuador 10 días y en Chile mes y medio.

El presente artículo retoma las tres dimensiones de Muller y Surel (1998) para el análisis de las políticas públicas: a) Toma de Decisión, b) Reglas y c) Interacciones, con el propósito de revisar la Estrategia Nacional de Atención Infantil en México (ENAPI) lanzada en 2020 que comprende la atención de niñas y niños de 0 a 3 años de edad y su incorporación al esquema de educación básica, en el marco de la reforma constitucional al Artículo tercero que estableció la obligatoriedad de la educación inicial en mayo de 2019, lo que implicaría pasar de la concepción tutelar de la infancia a la garantista de sus derechos por parte del Estado mexicano.

El cuidado infantil de los primeros años va más allá de las necesidades vitales (hambre, sueño, alimentación y aseo), salud y educación; implica también la satisfacción de las necesidades emocionales y relacionales, además de ser el periodo de vida ideal para potenciar su desarrollo integral a lo largo de toda la vida; es decir, proveer el bienestar de las niñas y niños. De ahí la importancia de fortalecer su atención integral; no en balde existen profesiones ligadas a la estimulación y desarrollo de la infancia, aunque persista una descalificación social estructural del trabajo de cuidado infantil al estar feminizado por considerarlo no experto y asistencial. Esta visión ha sido el principal obstáculo de la Educación Inicial. La respuesta a la pregunta de en quién debe recaer la responsabilidad de atender las necesidades de cuidado de bebés, infantes y niños pequeños depende, en principio, de construcciones ideológicas y sociales: en las ideologías conservadoras sería claro situarlo dentro del ámbito privado del hogar y atribuirlo a las actividades propias de la mujer como respuesta natural; pero dentro de sociedades democráticas o progresistas se ubica dentro del ámbito público, por lo que son el Estado y la sociedad quienes deben adjudicarse esa corresponsabilidad al asumirlo dentro de la agenda de políticas públicas.

Existen múltiples problemas asociados con la atención y el cuidado de la primera infancia: la imposibilidad de que los propios sujetos exijan sus derechos, la fragmentación de las acciones, la falta de personal especializado para la construcción de estrategias intersectoriales, la escasa profesionalización del personal que atiende directamente a las y los bebés (0-1 año), infantes (1-2 años) y las niñas y niños pequeños (2-3 años), aunado a los problemas estructurales de desigualdad, discriminación y pobreza, que los coloca como uno de los grupos sociales más vulnerables, pues ya se ha documentado que la pobreza

tiene rostro de mujer, particularmente de niña (CEPAL, 2004). Por si ello fuera poco, también existe una visión adultocentrista y patriarcal que mira la infancia como el futuro y no como grupo social con características y necesidades propias: incluso está a debate el mismo concepto de infancia por la connotación de minusvalía en términos históricos y culturales, ante la diversidad de formas en que se vive la niñez en la actualidad. Esta ausencia se observa en los documentos que no expresan abiertamente un concepto de niñez referida al “período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social” (Alzate, citado en Jaramillo, 2007, p. 112). Para lograrlo se requiere el respaldo de un marco institucional y políticas públicas articuladas para garantizar el derecho a la autonomía económica de las mujeres y los derechos humanos de la niñez bajo el principio de ciudadanía.

2. Atención a la primera infancia: Entre el ámbito familiar/privado y el social/público

De acuerdo con Muller y Surel (1998), la primera dimensión a analizar en la definición de las políticas públicas corresponde a la toma de decisiones. Para el caso de la atención de la niñez en sus primeros años de vida, es necesario retomar como antecedente que, dentro de la división sexual del trabajo, el cuidado fue parte del trabajo natural de la mujer que “parecía diluirse mágicamente en el aire, por cuanto no arrojaba un producto económicamente visible como el del hombre” (Larguía y Dumoulin, 1976, p. 18). Con ello se invisibilizaron en la atención familiar y las tareas dirigidas a los bebés, infantes y niños pequeños tales como la socialización temprana, su cuidado y la transmisión de normas sociales. Así, la visión patriarcal permeó en la institucionalización de las políticas públicas destinadas a la infancia, bajo dos concepciones:

- La tutelar, basada en las nociones de la infancia como propiedad privada, pasiva, inmadura e incompleta, cuyo valor consiste en alcanzar un futuro.
- La garantista, de protección integral derivada de la Convención de los Derechos del Niño. Como principio epistemológico y ético, concibe a niñas y niños como sujetos plenos de derecho y es capaz de generar nuevas prácticas.

La base de la doctrina tutelar... al igual que el androcentrismo en la cultura patriarcal requiere de diversas medidas y acciones para lograr cambios. La importancia de dicha orientación radica en que de ella depende la racionalización, se construyen métodos y técnicas de intervención social, política y jurídica que centran sus objetivos en el protagonismo infantil y el cumplimiento de estos derechos en todos los ámbitos (Colín, 2014, p. 60).

La reducción del cuidado infantil a las tareas domésticas condenó a las mujeres a realizar un trabajo no remunerado que las instaló en una condición de dependencia económica y, por tanto, proclive a la pobreza al no disponer de recursos propios. Es por ello que los feministas más radicales impulsaron que las encuestas económicas fueran ponderando en sus mediciones el cuidado y las actividades domésticas como trabajo no remunerado.

Tres situaciones sociales se deben considerar como factores que afectan las actividades del cuidado: por un lado, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo remunerado; por otro, la modificación del modelo tradicional de familia; y el tercero se relaciona con la reproducción estructural de la pobreza. “Es sabido que el tamaño medio de los hogares es mayor en los sectores de ingresos más bajos, dada la mayor fecundidad y la presencia

mayor de tres generaciones (una abuela conviviente)” (Esquivel, Faur y Jelin, 2014, p. 23). Esto es consistente en México, donde existen más familias extendidas en condición de pobreza (figura 1).

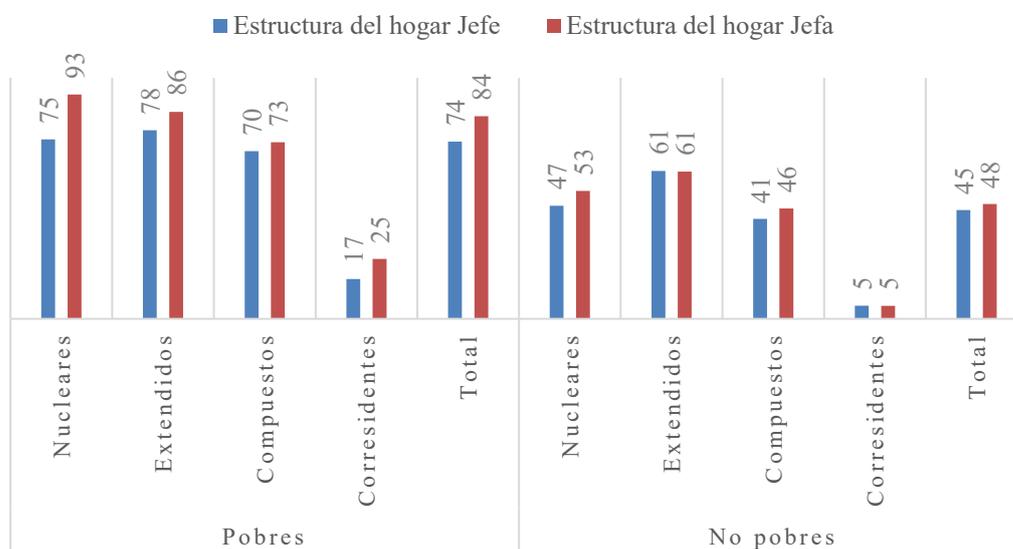


Figura 1. Dependencia demográfica promedio del hogar, según estructura, sexo y condición de pobreza de la jefatura (2018)

Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

El ingreso de las mujeres al mercado laboral puso en crisis el sistema social de cuidado infantil, lo visibilizó y se vinculó con los derechos laborales de la mujer como parte de sus prestaciones, pero se mantuvo básicamente desde una concepción tutelar. Dicha perspectiva permitió exentar el cuidado de las responsabilidades del Estado (salvo la históricamente adjudicada vinculada a la orfandad y a la caridad). Por un lado, trajo consigo políticas y programas de “conciliación” (Faur, 2014), destinados a que las mujeres hagan compatible su responsabilidad del cuidado infantil, el trabajo del hogar y el remunerado, con participación marginal de los hombres (por ejemplo, días de cuidado al nacimiento de los hijos o servicio de guardería cuando la madre está ausente), sin alcanzar a transitar a una concepción garantista del derecho de la niñez.

Por otro lado, esta acotación de la participación gubernamental generó un nicho de mercado que se ha expandido en la medida que las mujeres continuaron incorporándose al trabajo remunerado. El cuidado infantil se constituyó al mismo tiempo en actividad remunerada y sujeta a la regulación del Estado. Pero el problema radica en que no termina por asumirse como un asunto de interés público para ser atendido desde la política pública, desde una concepción garantista del derecho del niño al desarrollo pleno y como un asunto de interés social/público. Por eso se mantiene dentro del ámbito familiar/privado.

Dicha concepción se modifica cuando se incorpora la noción de bienestar como propósito último de la política social, la “articula además (con) la provisión de otras instituciones, como el mercado de trabajo y las familias que inciden en las oportunidades y la calidad de vida de la población” (Esquivel, Faur y Jelin, 2014, p. 29). Con ello es evidente la decisión del Estado al posicionarse o deslindarse de la responsabilidad del cuidado, impacta en la calidad de vida de las mujeres, las niñas y los niños al posibilitar el ejercicio pleno de sus

derechos. El cuidado requiere un entramado institucional que articule trabajo, seguridad social y educación inicial; de lo contrario la deja en manos del mercado.

Es justamente desde el punto de vista de la producción de bienestar que una amplia literatura elaborada en los países desarrollados ha utilizado el concepto de “cuidado” como categoría de análisis de los “estados de bienestar”. Debido a que el cuidado se encuentra en la intersección entre las relaciones sociales y de género en los que los Estados, a través de sus políticas, sob reimprimen en ellas las responsabilidades de proveerlo, el cuidado se transforma, desde esta perspectiva, en una dimensión desde la cual analizar las políticas sociales (Daily y Lewis, 2000 citado en Esquivel, 2011b, p. 16).

La atención de la primera infancia ha permanecido casi invisible dentro del ámbito familiar, sin ponderar que es determinante en la vida de todo individuo, pues en los primeros cinco años se establecen las bases para el desarrollo físico, motor, socioemocional, cognitivo y de lenguaje. Para garantizar un desarrollo pleno, es necesario mejorar las condiciones de salud, nutrición, protección, cuidado y estimulación, para que se dé el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De lo contrario, las carencias en la primera infancia generan consecuencias irreversibles.

Este derecho reconocido e incluido en pactos y tratados internacionales, aún está en “construcción” desde el punto de vista de su exigibilidad e involucra diferentes aspectos de gran importancia. En primer lugar, el derecho a recibir los cuidados necesarios en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos. En segundo lugar, y esta es quizás la faceta menos estudiada, el derecho de elegir si se desea o no cuidar en el marco del cuidado familiar no remunerado; se trata de no tomar este aspecto como una obligación sin posibilidad de elección durante toda la jornada. Refiere, por tanto, a la posibilidad de elegir otras alternativas de cuidado que no sean necesariamente y de manera exclusiva el cuidado familiar no remunerado.

Como plantea Pautassi (2010, 2012), para algunos actores sociales y políticos el cuidado es simplemente una prestación dirigida a las mujeres que buscan trabajar, bajo la falacia de que se debe “apoyar a las mujeres” que necesiten o quieran trabajar. Por el contrario, desde la perspectiva de derechos, el cuidado es un derecho de todos y debe garantizarse mediante los arreglos institucionales y presupuestarios que se requieran y debe ser normado y apoyado por el Estado. No es un beneficio para las mujeres y sí un derecho de quienes lo requieren. Así, el cuidado infantil como uno de los campos de la protección social que debe ser resuelto desde la ecuación institucional Estado-empresas-familias-tercer sector (Montaño y Calderón, 2010).

2.1. Los primeros años de vida en México

La segunda dimensión de análisis corresponde al marco normativo. En México desde la constitución de 1917 el derecho al cuidado infantil se encuentra supeditado al derecho laboral de las mujeres, y éste a la condición de empleo formal. Quienes tienen acceso a seguridad social cuentan con una licencia con goce de sueldo de seis semanas anteriores y seis posteriores a la fecha de parto; dos descansos de 30 minutos al día para atender la lactancia de sus hijos por un periodo de seis meses y derecho a centros de atención infantil de cero a cuatro años de su hijo.

El primer problema al respecto es que comparativamente es bajo el porcentaje de mujeres que tienen empleo remunerado, y de ellas un sector importante labora en la informalidad sin acceso a la seguridad social e incluso hay quienes no reciben remuneración por su trabajo. La falta de empleo formal y escasa protección social ha permitido que el número de guarderías y centros de atención infantil no crezca. En 2017 todas las modalidades de empleo informal sumaron 29.1 millones de personas, lo que representa que casi el 60% de la población económicamente activa carece de seguridad social (Cruz, 2017). Esta situación ayuda a explicar el escaso crecimiento de la educación inicial en el país.

Hasta el año 2000 se aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Sin embargo, no se diseñaron los mecanismos para garantizar su aplicación y los asuntos relacionados con la atención de la infancia continuaron a cargo del Sistema Integral de Atención a la Familia (DIF). Fue hasta 2014 cuando se publicó la Ley General de Protección a los Derechos de las Niñas, los Niños y los Adolescentes (LGDNNA) que se creó el Sistema de Protección Integral (SPINNA), con el propósito de articular las acciones en los diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), en todo el territorio nacional y con la confluencia de todos los actores involucrados (públicos, privados y sociedad civil).

Pero el siguiente panorama refleja el escaso respeto al derecho de las niñas y los niños. En México viven 12,7 millones de infantes menores de 5 años. El 18% no alcanza su desarrollo óptimo, según el informe 2017 del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), 2 de cada 10 niñas y niños menores de 5 años en zonas rurales presentan desnutrición crónica y afecta al 25% de los niños que viven en hogares indígenas. En contraste, 9,7% de los niños menores de 5 años padecen obesidad (México ocupa el primer lugar en obesidad infantil en el mundo). Los otros factores asociados al inadecuado desarrollo infantil son la pobreza (la mitad de los niños de 0 a 5 años de edad viven en condición de pobreza y el 20% en pobreza extrema); la falta de libros o la no asistencia a programas educativos y de interacción en actividades que promueven su aprendizaje (leer, cantar, jugar o dibujar con y para ellos). Además, faltan mecanismos de protección contra el maltrato, 5.1% de los niños viven en condiciones inadecuadas para su desarrollo (de nutrición, protección y estimulación) y 1 de cada 2 niños sufre alguna forma de violencia dentro de su hogar.

A pesar de ese panorama, la falta de obligatoriedad permitió que durante el ciclo escolar 2017-2018 solamente asistieran 95.766 infantes a algún Centro de Educación Inicial (0 a 3 años) a nivel nacional: 62,2% en algún subsistema de sostenimiento público y el resto en el sector privado (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Lo anterior es consecuencia de que 60% de la infancia mexicana no cuenta con seguridad social (figura 2), es decir: viven del empleo informal de sus padres sin protección social alguna; 56,6% de ellos se ubica en la zona centro del país (Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Morelos, Puebla, San Luis Potosí y Tlaxcala); y 68,9% en el sureste (que comprende los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán) (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2018a).

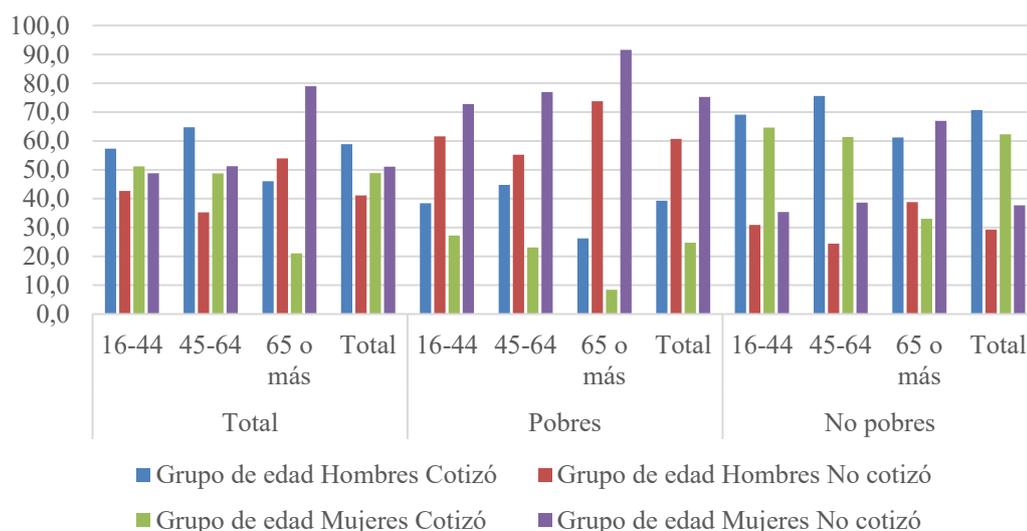


Figura 2. Porcentaje de hombres y mujeres ocupados según cotización a la seguridad social, por grupo de edad y condición de pobreza 2008-2018

Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

En México, la geografía rural e indígena, así como las características del hogar, determinan desde el momento de su nacimiento, el nivel de pobreza en que vivirán las niñas y niños. Por ello, las comunidades rurales indígenas de tres estados: Oaxaca, Guerrero y Chiapas, concentran 95% de la infancia en situación de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2018b).

Los componentes que determinan la condición de pobreza de la infancia en México a partir de los estudios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) son: el número de habitantes en el hogar (mayor propensión en hogares de más de 5 integrantes); acceso a servicios mínimos como agua, drenaje y electricidad; el número de adultos con trabajo remunerado; escolaridad de la madre (a menor escolaridad mayor nivel de pobreza) y tipo de empleo, pues el informal determina la privación el acceso a servicios de salud, programas de transferencias, seguridad social, alimentación, guarderías y educación inicial. Otro lastre es que las mujeres en su etapa más productiva tienen menor acceso al trabajo remunerado por la maternidad (especialmente cuando los hijos se encuentran en la primera infancia), 79% de las mujeres de 25 a 44 años sin hijas e hijos contaban con un trabajo remunerado en el 2018, mientras que el porcentaje en las que eran madres fue de 61%. También se encontró mayor incidencia de pobreza (40%) conforme las jefaturas son de mujeres más jóvenes o bien de edad avanzada (CONEVAL, 2018b) (figura 3).

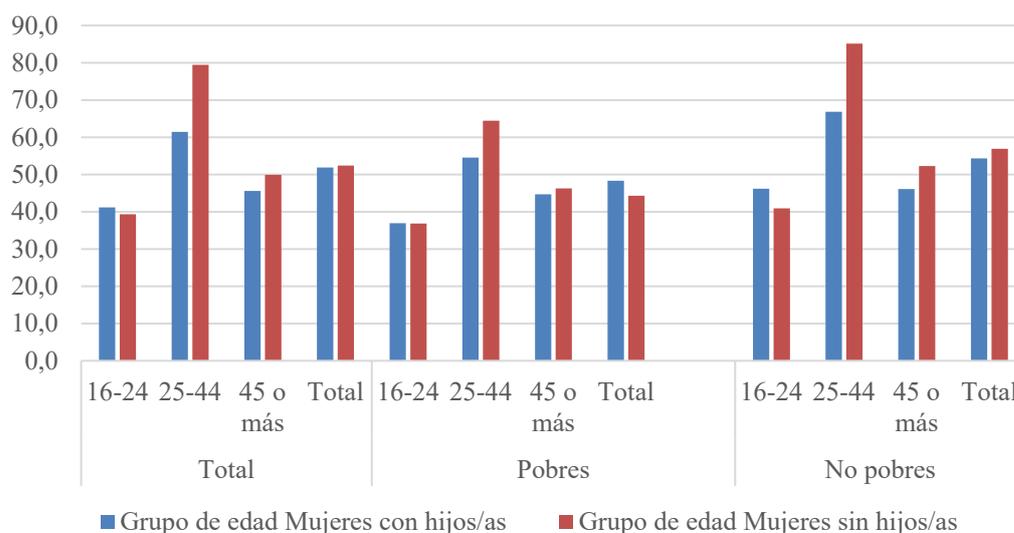


Figura 3. Porcentaje de participación económica femenina por maternidad, edad y pobreza (2018)

Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

Por lo anterior, es justamente la infancia en situación de pobreza la que más requiere una participación del Estado en la definición de políticas integradas de salud, nutrición, cuidado, protección, erradicación de la violencia y estimulación para el desarrollo. Todas ellas se podrían articular desde la Educación Inicial. Pero se requeriría la formación de cuadros técnicos y profesionales para cubrir dichos servicios de manera pertinente y acorde con las necesidades de las poblaciones más vulnerables. El balance de la situación de la primera infancia con datos duros al año 2018, refleja que la ley de protección de sus derechos es letra muerta.

2.2. Cruce de la atención infantil con la pobreza de las mujeres

Según estudios del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM por sus siglas en inglés), los centros de Educación Inicial juegan un papel importante no solo por ofrecer un espacio exprofeso para el cuidado de niñas y niños, sino por su relación directa con la desigualdad económica de la mujer como consecuencia del sistema social patriarcal, que “favorece a unos cuantos a costa del trabajo gratuito o mal remunerado de millones de mujeres que cuidan a personas dependientes (principalmente niños) para que otros (generalmente hombres), se desempeñen laboralmente” (OXFAM-México, 2019, p. 1).

Del mismo modo, la brecha de género en trabajo no remunerado se ha incrementado en la última década (figura 4). Por cada 100 hombres ocupados sin pago, hubo 141 mujeres en 2018, lo cual representa una barrera importante para alcanzar la autonomía económica (CONEVAL, 2018b).

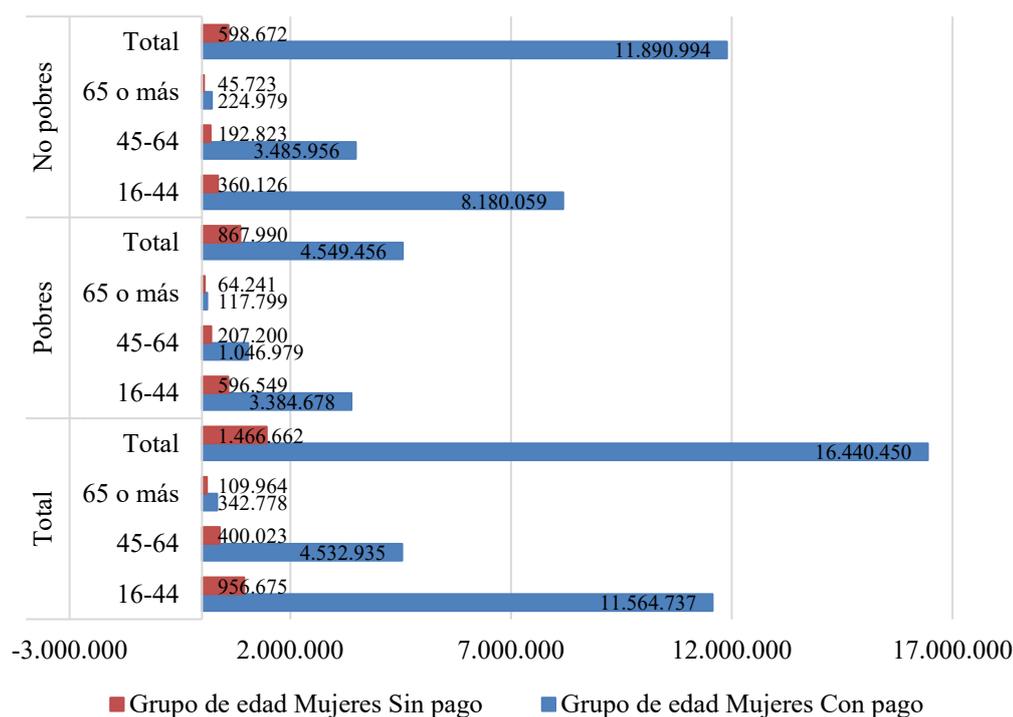


Figura 4. Mujeres ocupadas por grupos de edad y condición de pobreza (2018)
Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

Una constante en la última década se refiere a la dedicación al trabajo doméstico y cuidado como actividad preponderantemente femenina: las mujeres destinan 2,5 veces más de su tiempo a los quehaceres del hogar que cualquier otro miembro de la familia, lo cual equivale en promedio a 22 horas a la semana a las tareas del hogar y 28 horas al cuidado de otras personas, mientras que los hombres dedicaron 8 y 15 horas respectivamente (CONEVAL, 2018b) (figuras 5 y 6).

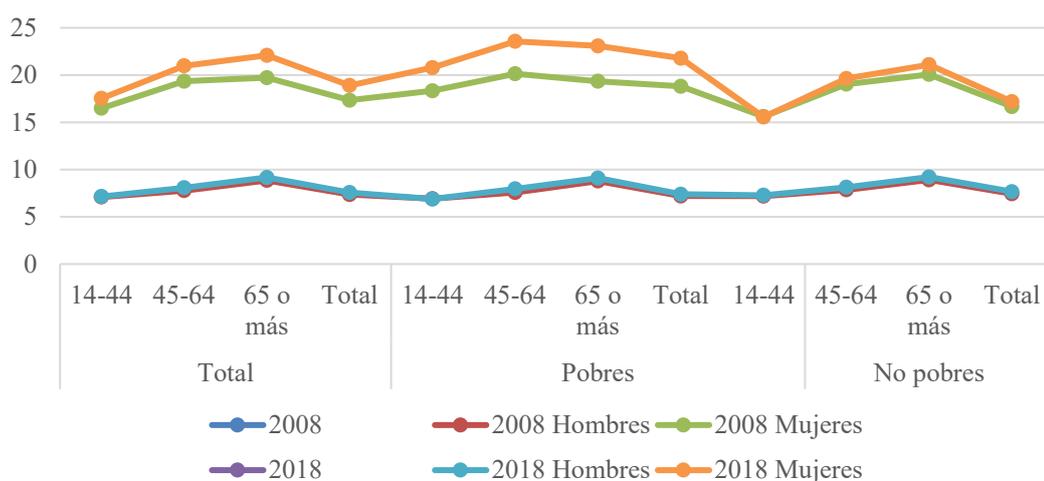


Figura 5. Tiempo promedio que hombres y mujeres ocupados/as destinan a actividades del hogar, por grupos de edad y condición de pobreza, 2008-2018
Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

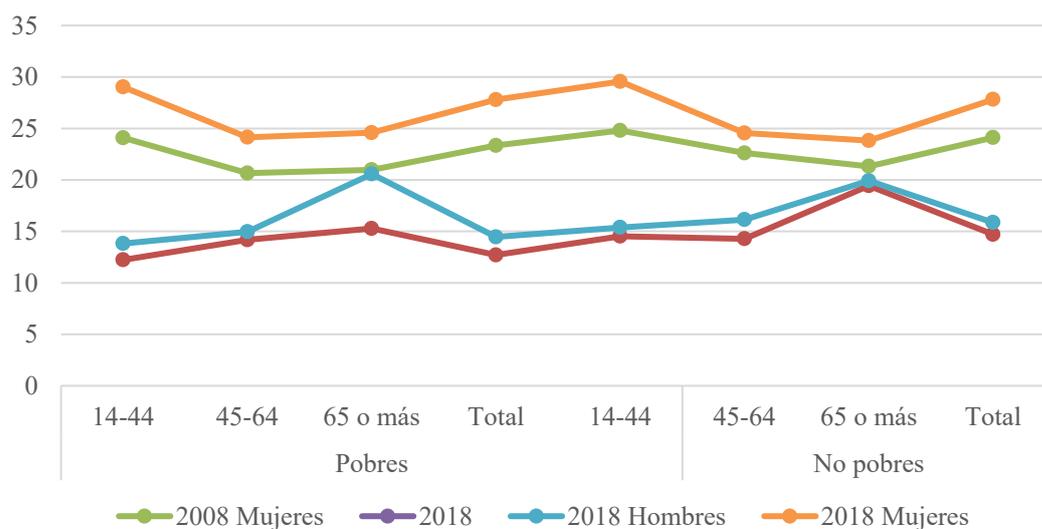


Figura 6. Tiempo promedio destinado al cuidado, por género, grupo de edad y condición de pobreza, 2008-2018

Fuente: Base de Datos y Publicaciones Estadísticas de la CEPAL (2020).

Un elemento que reproduce la inequidad del trabajo de las mujeres es la propensión a trabajar en actividades de cuidado y actividades domésticas para los hogares no pobres con bajas remuneraciones (El 98% de las trabajadoras domésticas no tiene contrato, sólo 5% recibe vacaciones y el 15% aguinaldo. OXFAM-México, 2019), lo cual no les permite alcanzar autonomía a partir del ingreso personal. De aquí la relevancia de considerar dentro de las encuestas de población la medición del tiempo dedicado al trabajo no remunerado dentro del hogar, ya que permite visibilizar el cuidado. Pero falta ponderar otros elementos que requiere el cuidado infantil que van más allá de la medición del tiempo invertido. Nos referimos a que no es suficiente estar físicamente presente al lado del niño, el adulto debe estar emocionalmente disponible para responder a las necesidades del infante y además promover su desarrollo pleno, lo cual lo hace un aspecto complejo para la medición.

Con las condiciones de pobreza, desigualdad y escasa cobertura infantil, resulta comprensible que la Ruta Integral de Acciones para la primera infancia (RIA) de 2018 (Secretaría de Gobernación, 2018) en el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, no apostó por la expansión de los servicios educativos, sino por la participación de los padres de familia de manera conjunta con el Programa del Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS Bienestar en 79 hospitales rurales; también contó con la colaboración de UNICEF, la que desarrolló la fundamentación y materiales sobre cuidado parental y prácticas de crianza para niños de 0 a 5 años de las zonas con mayor marginación en México. Pero la RIA se ocupó básicamente del componente de salud, pero sin capacitar al personal en atención y desarrollo infantil, ni sobre prácticas positivas de crianza.

El convenio con UNICEF solamente incluyó la preparación sobre los mecanismos de protección especial y la restitución de derechos en 13 de las 32 Procuradurías de Protección estatales y programas piloto para prevenir la violencia en dos estados: Guerrero y Chihuahua (UNICEF, 2018). También con el respaldo de la UNICEF, se implementó el programa de Acogimiento Familiar como mecanismo de rescate de los

niños que sufrían violencia intrafamiliar. Pero el programa solamente contó con la capacitación de 78 trabajadores sociales, psicólogos y abogados. lo que lo hizo insuficiente para la magnitud del problema; peor aún, solamente obtuvieron su certificación 17 familias de las 26 que participaron.

Otra línea en la protección de los derechos de los niños a cargo de la SIPINNA fue la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (Enapea), institucionalizada en 2015, que se orientó a la erradicación del embarazo en niñas y adolescentes menores de 15 años y el matrimonio infantil, como metas a alcanzar en el año 2030. Pero no generó acuerdos de interacción con organizaciones de la sociedad y operó a través de un voluntariado conformado por 2,665 adolescentes comprometidas a difundir en sus comunidades una guía para la prevención del embarazo. La estrategia impacta en la primera infancia pues se ha comprobado que, a menor edad de las madres, menor escolaridad y mayor incumplimiento de los derechos de sus hijas e hijos. Aunado a esto, México posee la tasa más alta de incidencia en embarazo infantil y a menor edad entre los países de la OCDE (pues se han registrado embarazos en niñas desde los 10 años de edad); los estados que concentran el mayor porcentaje de embarazo en adolescentes son Coahuila (20.5%), Chihuahua (20.4%) y Durango (19.8%) según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020), mientras que los que concentran el mayor porcentaje de matrimonio infantil son Chiapas (44.82%), Guerrero (42.41%) y Oaxaca (39.17%). Según el informe de UNICEF (2017), las entidades que no han prohibido el matrimonio en menores de edad sin excepción ni dispensa alguna son: Baja California, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Tabasco y Sonora.

El proyecto se vinculó con el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (CNEGySR) y recibió respaldo de la Unión Nacional de Padres de Familia y ONU Mujeres en el marco de una estrategia global contra el matrimonio infantil. Estos resultados reflejan el incumplimiento de los acuerdos de la Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, conocida como el Consenso de Quito (CEPAL, 2007) respecto al compromiso de los Estados participantes de formular y aplicar políticas para favorecer la responsabilidad e importancia del cuidado como actividad compartida; así como asumir el cuidado y el bienestar de la población como objetivo de la economía y responsabilidad pública indelegable.

Finalmente, dentro de la dimensión normativa se destaca un caso excepcional de participación ciudadana exitosa. Se refiere a la iniciativa de ley promovida por los padres de familia que se constituyeron en la Asociación ABC (surgida a raíz del trágico deceso de 49 niños en una guardería subrogada del mismo nombre en el estado de Sonora en el año 2009), que impulsó la Ley para Regular la Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral e Infantil, conocida como Ley 5 de junio, aprobada en la Cámara de Diputados federal, pero no homologada para su aplicación en todo el país. Por ello siguieron sin cumplirse los estándares de calidad del servicio, regulatorios ni sancionadores.

2.3. La estrategia nacional de atención para la primera infancia en México

Para Muller y Surel (1998), la tercera dimensión de análisis de las políticas públicas corresponde a las interacciones necesarias para la implementación, la atención y cuidado de los poco más de 12 millones de niños menores de cinco años. Para lograr lo anterior, se requiere de la participación del Estado, la sociedad, la familia y el mercado, claramente

regulada y desde una concepción garantista del derecho de las niñas y niños desde el inicio de su vida. Aguilar (2015) señala que en torno a las políticas se construyen representaciones sociales, pero su formulación también se ve cruzada por barreras culturales como el clasismo o el género, que se traducen en determinadas ofertas diferenciadas de servicios. Estas ideas suelen determinar quién, cómo, cuándo y dónde deben ser atendidas las personas y va influyendo en la construcción de estereotipos y creencias sobre el cuidado.

El desafío en torno al cuidado de la niñez desde la perspectiva de la CEPAL, es su inclusión positiva en las políticas públicas para que el Estado cubra su función redistributiva, garantizando el derecho al bienestar de quienes no tienen la posibilidad de cubrirlo de otra manera. Resulta interesante que el cuidado infantil, la salud y la educación infantil empiezan a incluirse dentro de las políticas sociales por la sinergia que puede generar en la formación del capital humano en el corto y mediano plazo.

En la distribución de la responsabilidad social del cuidado el Estado, el mercado, las familias y diferentes actores de la sociedad (organizaciones formales e informales o comunitarias), tienen diferente nivel de participación de acuerdo con su identidad y afinidad ideológica. Pero con frecuencia ha recaído y recae más en las familias, lo que equivale a decir en la mayoría de los casos, en las mujeres de las familias. Su vinculación con las políticas de bienestar implica escalarlo a la altura de los derechos ciudadanos. Ese es uno de los caminos para garantizar su cobertura universal y hacerlo exigible.

La incorporación del cuidado a la agenda de la política pública no sólo es indispensable para romper con estereotipos de género, donde los imaginarios reducen a las mujeres a desempeñar roles asociados con la feminidad, la maternidad y el cuidado. También porque las oportunidades de acceso y calidad del cuidado están determinadas por la clase social. Tal vez la complejidad del tema del cuidado infantil:

Está anclad(o) en la multiplicidad de actores, instituciones y sectores que participan en el proceso de cuidado: se trata de diversos sectores de las políticas públicas (políticas de bienestar, educación, salud, etc.), de los servicios ofrecidos en el mercado, de todas las tareas domésticas visibles e invisibles, de la contribución de tareas realizadas a través de organizaciones sociales diversas, entre las cuales se cuentan –aunque no exclusivamente– las familias. Es claro desde el inicio que el tema sólo puede ser abordado desde una perspectiva intersectorial (Esquivel, Faur y Jelin, 2014, p. 12).

Respecto a la Inapea, la confluencia de diversos organismos nacionales e internacionales ha permitido valorar su impacto. En la evaluación de 2019, la organización Europa Social identificó que el programa tiene un impacto positivo al observarse un leve descenso de embarazo infantil al pasar de 74,3 nacimientos por cada mil adolescentes en el año 2015, a 69,5 en el año 2019 (Xantomila, 2020). Pero se requiere una actuación más decidida de los diferentes niveles de gobierno. De continuar esta tendencia, tomará 50 años más la erradicación del matrimonio y maternidad infantil en México.

Si bien el marco normativo avanza hacia la concepción garantista de los derechos de niñas y niños, en el discurso sigue presente la visión tutelar y conservadora respecto a la infancia al remitirlo como una cuestión a resolver en el ámbito privado de la familia. En el primer conversatorio Regional de América y el Caribe “En la ruta de la igualdad: 30 años de la Declaración de los Derechos del Niño”, el representante de México afirmó:

La presentación se centró en la importancia de contar con un sistema de indicadores que considere a los abuelos que se hacen cargo de niños pequeños y diseñar, en consecuencia, sistemas de apoyo y acompañamiento dirigidos a esta población. Se relevó la importancia del tema de la primera infancia y destacó su carácter de categoría menor en el ámbito político. (CEPAL, 2018, p. 20)

En los últimos años, México ha tomado algunas medidas de seguridad social para paliar de alguna manera las consecuencias que han dejado las décadas del modelo neoliberal. El énfasis en las políticas de cuidado se ha centrado en la atención de los adultos mayores desde que Andrés Manuel López Obrador como Jefe de Gobierno instituyera la pensión universal para ellos. Si bien en su momento fue ampliamente cuestionado por el entonces presidente panista Vicente Fox Quezada, la medida fue replicada a nivel nacional, pero bajo un esquema de focalización para finalmente imponerse como programa universal. Dentro del bienestar, el cuidado debería ser considerado dentro de la seguridad social, por lo que debería ser analizada en toda su extensión, lo que implica que su atención intersectorial debe incluir además de los sectores de salud, educación, economía y trabajo.

La reforma constitucional del 15 de mayo de 2019 al inicio del sexenio presidencial de López Obrador, fijó la obligatoriedad de la educación inicial y estableció un plazo de 180 días para la elaboración de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI). Hasta el año 2020 se incluye la concepción garantista del derecho de las niñas y niños al cuidado y educación hasta los 6 años de edad, acorde con el Marco de Cuidado Cariñoso y Sensible desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF y el Banco Mundial. Con ello, se cumple el Principio No.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de terminar con la exclusión y no dejar a nadie atrás ni fuera del ejercicio de sus derechos. Con ello la ENAPI explicita el propósito de no deben perder de vista las limitaciones geográficas, históricas, económicas y culturales del país para la atención de la primera infancia.

Desde esta perspectiva, NN (niñas y niños) cuidados sensible y cariñosamente son aquellos que alcanzan niveles de cuidado que los mantienen protegidos, seguros, saludables y adecuadamente nutridos, con una atención sensible y receptiva que responde a sus intereses y necesidades, y los alienta a explorar su entorno e interactuar con sus cuidadores y otras personas relevantes. NN con estas características tienen menores probabilidades de incurrir en conductas de riesgo, y mayor potencialidad para aprender, relacionarse, ser más productivos, insertarse exitosamente en el mercado de trabajo y mejorar su ingreso (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 9).

Sin embargo, en los primeros meses de su gobierno, el presidente López Obrador decidió ordenar el cierre total de las estancias infantiles del programa subvencionado de guarderías para madres trabajadoras sin acceso a dicho servicio (garantizado en la ley desde 2006), por presuntos actos de corrupción. Tal decisión anticipó por la vía de los hechos un retorno a la concepción tutelar, familiar/privada del cuidado infantil y un desentendimiento por parte del Estado. Desafortunadamente el reconocimiento de derechos en la ley no es suficiente para garantizar el interés superior del niño. Es necesario crear sistemas de protección integral de la infancia, entendidos según Morlachetti (2013) como el conjunto de órganos, entidades, mecanismos e instancias a nivel nacional, regional y local orientados a respetar, promover, proteger, restituir y restablecer los derechos de niñas y niños, lo cual implica tomar en cuenta componentes de regulación e interacción entre instituciones públicas y privadas (del mercado y sociedad civil).

La Estrategia divide la atención a la primera infancia en dos ciclos: el primer ciclo corresponde a la educación inicial (0 a 3 años) y el 2º ciclo es cubierto por la educación preescolar (3 a 6 años). El documento reconoce que 51.9 % de los niños de 0-6 años viven en condición de pobreza, “niños entre 0 y 1 año de edad son la población con mayor carencia de servicios de salud, mientras que aquéllos de 3 a 5 años tienen mayor carencia de servicios educativos” (Secretaría de Educación Pública, 2020 p. 34) También acepta que el enfoque de las políticas de atención no ha respetado los derechos de los niños, que ha sido precario, desarticulado en los distintos niveles de gobierno y que se carece de un sistema de información. Clasifica las brechas de acceso a los derechos básicos de los niños en cuatro tipos: salud y nutrición; educación y cuidados; protección infantil; y protección social y pobreza, con lo cual se reconocen los problemas, pero no apuesta por una participación decidida y garante del Estado. Por un lado, la Estrategia pretende garantizar el derecho a la educación en México desde el nacimiento desde una perspectiva de educación para la vida, y por otro, reduce su responsabilidad a concientizar sobre su importancia y no a garantizar su cobertura universal, pues la estrategia seleccionada consiste en campañas y acciones de difusión y orientación, con el apoyo de los sectores social y privado (no compromete ampliación de atención en el sector público).

Un elemento sustantivo (si se llega a concretar) será la creación de Sistema de Información sobre los Derechos de la Primera Infancia. Hasta el momento, la información disponible es escasa y dispersa. De superarse tal situación, se contaría con una base georreferenciada a nivel municipal para identificar las necesidades de la población infantil desde el nacimiento, y garantizar uno a uno sus derechos por ahora incumplidos. Baste mencionar dos ejemplos, en los casos de los derechos a la identidad y a la salud, en la actualidad sólo el 96% de los recién nacidos obtiene su registro legal antes del año, y sólo el 34% de los menores de tres años tiene cubierto el esquema de vacunación para evitar la muerte infantil por causas prevenibles. El gobierno mexicano reporta acciones sin una adecuada desagregación de la población de 0 a 5 años. Pareciera que los niños importan básicamente a partir de su incorporación a la escuela primaria.

La ENAPI tiene tres estrategias de atención, la universal (al igual que en programas anteriores), vuelve a privilegiar el componente de salud, pero se limita a lograr atención prenatal, registro al nacimiento y completar el esquema de vacunación.

La atención focalizada se centra en la identificación población infantil en segmentos vulnerables: pobreza, migración, desnutrición, embarazo adolescente o pertenencia indígena. La novedad consiste en considerar el estrés como factor que afecta el desarrollo potencial de los niños. Las estrategias incluyen transferencias monetarias, servicios educativos de guardería gratuitos o subvencionados, visitas domiciliarias a madres adolescentes.

La atención indicada, se restringe aún más, pues sólo se refiere a niños carentes de cuidado y protección, niños sin personas a cargo de ellos, en hogares violentos o con madres en depresión (Secretaría de Educación Pública, 2020), lo cual constituye un reto monumental en el país, según los datos presentados previamente. No se plantean acciones contundentes al respecto cuando se reconoce que la mitad de los niños sufre alguna forma de violencia y que solamente 13 de las 32 entidades del país cuentan con procuradurías especializadas para la atención de la infancia.

3. Conclusiones

Los estudios sobre cuidado se han dado dentro de la crítica a la división sexual del trabajo, pensando en el derecho de la mujer a la autonomía económica, pero es necesario mover el enfoque a una concepción garantista de los derechos de las niñas y los niños; principalmente al cuidado como condición básica para asegurar su pleno desarrollo. En México no existe diseño de política pública con la pretensión de contrarrestar la división sexual del trabajo ni de garantizar plenamente el derecho de la infancia al cuidado por parte del Estado, tampoco para promover y supervisar la corresponsabilidad del mercado y la sociedad para alcanzarlo.

Las políticas de cuidado infantil reflejan las posiciones ideológicas, creencias e imaginarios de quien las establece. La Estrategia en México deja de manifiesto que la atención de la primera infancia para el gobierno en turno continúa en el terrero tutelar y familiarista, pues se compromete a orientar al sector privado (entiéndase a la familia) y al mercado sobre la importancia del cuidado, sin asumir estrategias directas que le permitan ampliar sus servicios.

En el diagnóstico se visibilizó a la primera infancia como grupo etario vulnerable, pero se invisibilizó de nuevo al carecer de acciones que le permitan interactuar con el mercado y la sociedad para su adecuada atención y cuidado, desoyendo la tendencia internacional a privilegiarla. No solamente por garantizar los derechos de los niños, sino por la conveniencia de “invertir” en este sector poblacional y por los beneficios que reporta a los individuos a lo largo de su vida y a la sociedad en su conjunto.

Establecer la obligatoriedad de la educación inicial y su estrategia de atención por sí misma no es suficiente para universalizar la cobertura de los derechos de los niños sin supeditarlos al derecho de las mujeres-madres-trabajadoras, ni como insumo para la escolarización posterior. Pero la prestación de servicios de educación inicial debe cumplir con estándares de prestación, supervisión y sanción en su marco regulatorio.

Al limitarse a campañas de orientación, la Estrategia Nacional para el Cuidado de la Primera Infancia del presidente López Obrador no posiciona la agenda de cuidado infantil en la sociedad mexicana, que vulnera constantemente a sus niñas y niños sin que el Estado garantice las condiciones de acceso a una vida digna, y sin asumir su corresponsabilidad en la protección, superando una visión individualista y particular de la familia (que se ve forzada a resolverlo por la vía del mercado, es decir, a pagar por el servicio).

Los informes sobre las condiciones de pobreza revelan impactos negativos particularmente en el cuidado de los niños, pues ambos padres suelen incorporarse al mercado laboral y sencillamente no hay quien se haga cargo de la atención oportuna de los hijos que en ocasiones quedan a cargo de otra niña. Esto debería obligar a los gobernantes a buscar estrategias creativas y solidarias para brindar una respuesta a tales necesidades.

Sacar el cuidado del ámbito familiar-privado continúa siendo un reto para garantizar el estado de bienestar de mujeres y niños. Si bien es indispensable la participación del mercado y la sociedad para alcanzar la cobertura universal de niñas y niños menores de cinco años, ello implica también que el Estado asuma su papel de garante de sus derechos y no abandone su función supervisora y sancionadora, velando siempre por el interés superior de niñas y niños.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2015). *Gobernanza y política pública para la igualdad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Batthyany, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. CEPAL.
- CEPAL. (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*. CEPAL.
- CEPAL. (2007). *Consenso de Quito*. CEPAL.
- CEPAL. (2018). *América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la convención sobre los derechos del niño*. CEPAL.
- CEPAL. (2020). *Base de datos y publicaciones estadísticas de la CEPALSTAT*. CEPAL.
- Colín, A. R. (2014). *La desigualdad de género comienza en la infancia*. Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018a). *Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016. Dónde vive y qué características tiene la población de 0 a 17 años en situación de pobreza*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018b). *Pobreza y género en México: hacia un sistema de indicadores. Información 2008-2018*. CONEVAL.
- Cruz, J. C. (2017). *Con empleo informal, casi seis de cada 10 mexicanos*. INEGI.
- Daly, M. y Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00281.x>
- Esquivel, V. (2011a). Sixteen years after Beijing: What are the new policy agendas for time-use data collection? *Feminist Economics*, 17(4), 215-238.
<https://doi.org/10.1080/13545701.2011.616947>
- Esquivel, V. (2011b). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*, Col. *Atando cabos deshaciendo nudos*. PNUD.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2014). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. UNICEF-IDES.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Florit, P. y Piedracueva, M. (2016). Mujeres y cuestión agraria: Capitalismo, explotación y patriarcado. *Hemisferio Izquierdo*, 7, 2-16.
- Folbre, N. (1995). Holding hands at midnight: The paradox of caring labor. *Feminist Economics*, 1(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/714042215>
- Gómez, M., García, L. y García, A. (2019) Crítica a la idea de infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17109>
- Himmelweit, S. (1995). The discovery of unpaid work. *Feminist Economics*, 1(2), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/714042229>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes por entidad federativa de residencia habitual de la madre, 2010 a 2018*. INEGI.

- Irwin, L., Arjumand, S. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: Un potente ecualizador*. University of British Columbia.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- Larguía, I. y Dumoulin, J. (1976). Hacia una ciencia de la liberación de la mujer. *Casa de las Américas*, 17, 65-66. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmb.17>
- Legarreta, I. (2014). Cuidados y sostenibilidad de la vida: Una reflexión a partir de las políticas de tiempo. *Papeles del CEIC*, 1, 93-128. <https://doi.org/10.1387/pceic.12427>
- Montaño, S. y Calderón, C. (2010). *El cuidado en acción: Entre el derecho y el trabajo*. CEPAL.
- Morlachetti, A. (2013). *Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: Fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Muller, P. y Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrétien.
- OXFAM-México. (2019). *Posicionamiento de OXFAM México sobre el trabajo del cuidado y desigualdad en México*. OXFAM-México.
- Pautassi, L. (2010). *Cuidado y derechos: La nueva cuestión social*. CEPAL.
- Pautassi, L. (2012). Educación, cuidado y derechos. *SER Social*, 13(29), 10-24. https://doi.org/10.26512/ser_social.v13i29.12664
- Presno, M., López, C. y Moyá, G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019*. CEPAL.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia nacional para la atención de la primera infancia en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Gobernación. (2018). *Programa nacional de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil 2014-2018*. Secretaría de Gobernación.
- UNICEF. (2017) *Informe anual. México 2017*. UNICEF.
- UNICEF. (2018) *Informe anual. México 2018*. UNICEF.

Breve CV de la autora

Claudia Alaníz-Hernández

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora-Investigadora Titular de Tiempo Completo de la misma institución. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT; de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (REDUCAR) conformada por Universidades Pedagógicas de América Latina y el Caribe; y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Desarrolla como líneas de investigación las políticas de educación básica y la formación docente, sobre los cuales ha sido panelista en congresos nacionales e internacionales y publicado artículos en revistas científicas, capítulos de libros y libros. El último en coautoría sobre El estado de la formación de maestros de educación inicial en seis países de América Latina. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8269-7216>. Email: calaniz@upn.mx



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Estudio de Caso sobre el Empoderamiento con Mujeres en Ecuador: Elementos para una Intervención Socio-Educativa

Case Study on Empowerment with Women in Ecuador: Elements for a Socio-Educational Intervention

Bianca F. Serrano * ¹
Lourdes Y. Cabrera ²
Rafael Hernández Maqueda ²
Isabel Ballesteros ³
Fernando del Moral ⁴

¹ Universidad Internacional de la Rioja, España

² Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

³ Universidad de Las Américas, Ecuador

⁴ Universidad de Almería, España

Este trabajo muestra los resultados derivados de un proyecto enfocado a mejorar la capacidad de empoderamiento socioeconómico de las mujeres de la comunidad rural de Yugsiloma, Ecuador. Se realizó un estudio de caso de corte biográfico-narrativo. Los resultados muestran como un gran número de barreras son derivadas de situaciones de violencia, expectativas socioculturales, contextos de inseguridad y falta de apoyo e infraestructura en la comunidad, mientras que como factores impulsores destacan principalmente, el fuerte papel productor de las mujeres en las comunidades, junto con la existencia de prácticas comunitarias y colaborativas relacionadas con la cultura andina. Estos resultados muestran la necesidad de visibilizar el “mundo de vida” de las participantes, incluyendo intervenciones socioeducativas con componentes de abordaje etnográfico, psicoeducativo, comunitario y sociocultural para potenciar el empoderamiento socioeconómico de las participantes en la comunidad.

Descriptor: América Latina; Mujer; Análisis Cualitativo, Intervención; Justicia social.

This work shows the results derived from a project focused on improving the socioeconomic empowerment capacity of women in the rural community of Yugsiloma, Ecuador. It was conducted a case study of a biographical-narrative nature. The results show how a large number of barriers are derived from situations of violence, sociocultural expectations, contexts of insecurity and lack of support and infrastructure in the community, while as driving factors, the main productive role of women in the communities stands out, along with the existence of community and collaborative practices related to Andean culture. It concludes by highlighting the need to make the participants' “world of life” visible in order to include components ethnography, psychoeducation, community and sociocultural approaches in cooperation projects with pathways to socioeconomic empowerment of the participants in the community

Keywords: Latin America; Woman; Qualitative analysis, Intervention; Social justice.

*Contacto: bianca.serrano@unir.net

1. Introducción

El presente estudio se enmarca en un proyecto de cooperación internacional financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional denominado: “Fortalecimiento de las capacidades de empoderamiento socioeconómico en dos comunidades rurales de Ecuador a través de un proceso de IAP (Investigación Acción-Participativa) y capacitación agroindustrial” y en el que participaron investigadores de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC, Ecuador) y la Universidad de Almería (UAL, España). El propósito principal del proyecto fue el de potenciar la participación y empoderamiento de la mujer en las actividades socioeconómicas de Yugsiloma (Latacunga, Cotopaxi) y sensibilizar a la población en equidad de género. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador de 2010 el porcentaje de personas en situación próxima a la pobreza en la provincia donde se ejecutó el proyecto, Cotopaxi, se sitúa en torno al 75%. En este contexto, “las desigualdades de género constituyen una de las problemáticas estructurales del sistema socio económico ecuatoriano, especialmente en las comunidades rurales” (Hernández et al., 2018).

Según señala la ONU Mujeres, en su reporte 2019, más de 2.500 millones de niñas y mujeres en todo el mundo han sufrido los efectos, tanto de leyes discriminatorias como de vacíos legales que implican vulneración de derechos humanos. A esto hay que sumarle que, en el caso Latinoamericano, según reporta la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre los años 2014 y 2018 se dio un crecimiento de 2,9% en la pobreza extrema, que afecta principalmente a contextos rurales, menores de edad, mujeres, indígenas, afro descendientes, como principales grupos vulnerables.

Tomando lo anterior como punto de partida, el principal objetivo del trabajo fue identificar y analizar qué barreras y oportunidades, en relación a procesos de empoderamiento, encuentran las mujeres en su contexto vital. La finalidad última, tras este análisis, es deducir los principales elementos del diseño de un programa socioeducativo en el marco del proyecto. Se parte, por tanto, de dos preguntas orientadoras que guían el estudio: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades que describen las mujeres en sus contextos vitales en relación a su proceso de empoderamiento? y ¿Cuáles son los principales elementos que debería tener un programa de intervención socio-educativa para apoyar dicho proceso?

Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes: conocer y recoger las experiencias vividas por las mujeres en la comunidad desde los tres niveles de empoderamiento: individual, relaciones cercanas y colectivo. Identificar qué vías y barreras permiten o/y obstaculizan el proceso de empoderamiento. Por último, extraer elementos que guíen la intervención socio-educativa en el marco del proyecto.

Esta investigación pretende hacer una contribución a los proyectos de cooperación internacional, destacando la necesidad de generar espacios educativos con las comunidades destinatarias que permitan desde las experiencias vividas, examinar y activar estrategias socio-educativas que promuevan la mejora de la calidad de vida, democratización y Justicia Social.

2. Revisión de la literatura

2.1. Educación e iniciativas de desarrollo: Acciones claves para la Justicia Social

La literatura actual nos muestra que algunos estudios que articulan Justicia Social y Educación para el Desarrollo Humano Sostenible están investigando sobre cómo generar acciones educativas dirigidas al desarrollo de los colectivos más vulnerables, incluyendo para ello el diseño de espacios de educación no formal con componente participativo (Abiétar-López, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2015; Granizo, van der Meulen y del Barrio, 2019). Así pues, se constata que la dimensión participativa es neurálgica en procesos de desarrollo que busquen promover sociedades más justas. En dichos procesos, cabe preguntarse por los grados y formas de participación, así como por las dificultades que pueden presentarse en el camino; es lo que Fraser denomina obstáculos institucionalizados (Abiétar-López, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2015; Fraser, 2008).

A la hora de evaluar dichos obstáculos en el proceso de desarrollo con poblaciones vulnerables, destacan principalmente tres dimensiones: la redistribución, el reconocimiento y la representación. Tres dimensiones que se vinculan respectivamente con el ámbito económico, cultural y político (Abiétar-López, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2015). En entornos rurales, como el que ocupa este estudio, estos tres factores convergen, dificultando en gran medida el ejercicio de derechos sociales. Si, además, añadimos la particularidad de proyectos con participación femenina, se evidencia con más énfasis la necesidad de incluir espacios educativos que posibiliten redefinir las relaciones de género con la finalidad de favorecer el reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades de las mujeres (Sierra-Rodríguez y Peláez-Paz, 2017).

Con el fin de promover y consolidar sistemas sociales más justos, diferentes investigaciones (Martínez-Palacios y Nicolas-Bach, 2016; Molina et al., 2017) informan de la necesidad de conjugar iniciativas de desarrollo socioeconómico junto con el diseño de acciones socioeducativas. Siguiendo a Cejudo (2006) en su análisis sobre la aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación, lo importante para generar procesos de empoderamiento no es el recurso que puedan adquirir las comunidades (economía) sino la actividad que un determinado recurso (dinero, maquinaria, vivienda, etc.) permite y qué se consigue individualmente con dicho recurso. El proceso o el funcionamiento que el individuo realice dependerá de las circunstancias personales y sociales, de sus capacidades y conocimientos previos. En este sentido, la educación adquiere una importancia nuclear por su relación causal con el desarrollo y la capacidad.

Uno de los campos donde las mujeres no están suficientemente representadas es el educativo, de manera particular en los niveles más altos de la formación académica. De acuerdo con Botello-Peñaloza y Guerrero-Rincón (2017) y con Sardenberg (2010), un año extra de escolarización para las mujeres supondría el incremento de las opciones de ingresos a los hogares. Si se apuesta por el desarrollo de medidas para enfrentar la exclusión femenina es vital garantizar el acceso a la salud, economía, política y por supuesto, la educación, solo así se tendrán mejores condiciones para fomentar el desarrollo humano y social (Cediel et al., 2017; Ramírez-Martínez, Martínez-Becerra y Calderón, 2016).

2.2. Perspectivas sobre el empoderamiento femenino

En primer término, hay que señalar que los procesos de empoderamiento implican una compleja interrelación e interacción entre una multitud de elementos en forma dinámica (Serrano y Cabrera, 2018). Así pues, el empoderamiento se concibe, para algunos autores, como un proceso que implica asumirse como portador de potencialidades, sin dejar de lado el rol que cumplen las políticas públicas como motor que apoya el desarrollo de esas capacidades (Botello-Peñaloza y Guerrero-Rincón, 2017; Cano y Arroyave, 2014).

Indagar en los procesos de empoderamiento con mujeres ubicadas en contextos rurales, obliga a identificar, en primer lugar, las dificultades que enfrentan en el área rural (Deere y Twyman, 2014; Rodríguez, 2015; Naranjo, 2017). Así pues, se evidencia cómo los impedimentos que viven las mujeres a nivel rural detienen la identificación y avance de sus capacidades y consecuentemente hay un freno al desarrollo de sus propios territorios (Botello-Peñaloza y Guerrero-Rincón, 2017; Cediél et al., 2017).

Siguiendo lo anterior, diversos estudios (Martínez-Palacios y Nicolas-Bach, 2016) sugieren revisar las características de los proyectos de empoderamiento femenino conociendo y asistiendo a las características de las mujeres y las dinámicas que viven en sus territorios. Cabe entonces preguntarse sobre cómo las iniciativas cuya finalidad sea apoyar el empoderamiento femenino incluyen la participación y educación entres los espacios que ofrecen, conectando con las características de estas realidades y fomentando un diálogo de experiencias que permita conocer los contextos vitales de los sujetos (Serrano y De la Herrán, 2017).

Entre los aspectos que aparecen en los proyectos de empoderamiento femenino destaca la manera en que, desde sus particularidades, asumen quiénes son y lo que hacen. Su participación está determinada por situaciones vinculadas a su dinámica cotidiana e intervienen procesos de subjetivación que han contribuido a reconocer capacidades que antes desconocían. Las mujeres involucradas reconocen los problemas de su entorno más cercano (familia y comunidad) y al identificar las dificultades también se reconocen a sí mismas, así como a sus hijas e hijos, madres, hermanas, amigas y vecinas como las razones que las impulsan a seguir en ese proceso (Cano y Arroyave, 2014; Cediél et al., 2017).

En este escenario, implementar procesos de educación con mujeres localizadas en sectores rurales, tienen un gran potencial catalizador de empoderamiento, debido en parte a las características propias de las sociedades andinas, donde existe una noción de comunidad claramente marcada, y donde, pese a los conflictos que podrían presentarse, gran potencial para la generación de espacios de sororidad, escucha y construcción colectiva, tanto a partir de sus propias esperanzas, como de sus propias necesidades.

Por último, es importante destacar que el marco conceptual que orientó la elaboración de instrumentos y el posterior análisis de resultados se organizó tomando en cuenta los estudios de Rowlands (1997), que entiende el empoderamiento como un concepto integrado por tres dimensiones: 1) personal, 2) relaciones cercanas, y 3) colectivo. Esta clasificación permite comprender las particularidades en las que se requiere pensar para construir procesos de empoderamiento integrales. La dimensión personal apunta a la construcción de la confianza a partir del reconocimiento de las propias capacidades, la dimensión de las relaciones cercanas tiene que ver con la forma de generar vínculos valiosos y la dimensión de lo colectivo implica la apertura al trabajo con otros actores (Meza-Ojeda et al., 2002; Rowlands, 1997). Son dimensiones que se construyen de manera

paralela, si bien el reconocimiento de las propias capacidades es un punto de partida esencial, este ejercicio de valoración e identificación de las potencialidades se va modificando y adquiere nuevo significado en el contexto de las relaciones cercanas, así como en la propia participación y liderazgo en las organizaciones comunitarias o locales de las cuales las mujeres formen parte.

El proceso de empoderamiento bajo esta perspectiva también trae consigo conflictos porque implica un llamado de atención a las normas culturales de género que organizan la sociedad. Por tanto, otro de los elementos fundamentales para este trabajo fue incluir la perspectiva de género. Este marco sirvió para la identificación de indicadores haciendo una distinción de las motivaciones, necesidades y potencialidades de mujeres y hombres. Un factor importante en la aplicación de herramientas de género es que permite hacer una diferenciación de los grados tanto de participación, como de la forma en que las situaciones conflictivas son asumidas y experimentadas por las personas involucradas en un proyecto, lo que permite contribuir a la planificación de estrategias y objetivos coherentes con los requerimientos de las participantes (González-Torres y López-Méndez, 2004).

A este enfoque también se sumaron los principios de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC) cuyo eje central es el conocimiento dialógico y busca ir más allá de la descripción y explicación de una realidad, su finalidad es interpretar una problemática para contribuir a su transformación. Es un proceso que implica una racionalidad intersubjetiva donde los participantes son actores fundamentales para modificar sus propios contextos e incidir en distintos espacios (Gómez et al., 2006).

3. Método

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte biográfico-narrativo el cual permitió situarnos en la comprensión de los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El método biográfico-narrativo busca profundizar en las experiencias significativas de los participantes, así pues “el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas” (Bolívar, 2002).

3.1. Estudio de caso

Establecido el enfoque de investigación el siguiente paso fue concretar el modelo de análisis más apropiado, optando por el estudio de caso, permitiéndonos recoger “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007). En esta investigación, el caso vino dado por el grupo previamente constituido en el marco del proyecto de cooperación internacional. Además, Stake define tres tipos de estudios de caso: el ‘estudio intrínseco de caso’, el ‘estudio instrumental de caso’ y el ‘estudio colectivo de caso’ (2007). En este estudio nos situamos ante un estudio de caso intrínseco ya que las especificidades propias del grupo tienen valor en sí mismo en el marco del proyecto de cooperación.

3.2. Contextualización y participantes

La comunidad de Yugsiloma está ubicada en la región Sierra de Ecuador, pertenece a la provincia de Cotopaxi que se caracteriza por ser, junto a Esmeraldas, Bolívar y Chimborazo, la que presenta los mayores valores de pobreza multidimensional (16,9%)

muy superior, incluso, al promedio nacional para el año 2016 (Senplades, 2017). Junto a los índices de pobreza, Cotopaxi presenta altos grados de violencia de género, de manera particular violencia física (41,3%) y psicológica (51,9%) (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2014). De igual manera, la provincia tiene un alto porcentaje (30,4%) de mujeres que han experimentado alguna forma de violencia de género en el ámbito educativo (INEC, 2019).

Con respecto a las actividades laborales, las mujeres del área rural de Cotopaxi, se dedican principalmente a la agricultura (53,8%) frente a un 46,2% en el caso de los hombres; sin embargo, muchas de estas mujeres no perciben un salario por este trabajo. Del porcentaje de mujeres que se dedican a la agricultura un 36,9% son remuneradas frente a un 53,8% que no recibe nada, lo cual genera una fuerte condición de desventaja y límites a su autonomía.

La comunidad de Yugsiloma está conformada por alrededor de 80 familias (mestizas, indígenas). Su principal fuente de sustento es la agricultura. En el contexto de esta comunidad, existe una división del trabajo claramente definida en función del género: la mujer es la que desempeña las tareas agrícolas, mientras que el hombre se dedica a oficios temporales, que normalmente no cubren las necesidades básicas familiares. Un elemento que se destaca en la parroquia, a la que pertenece Yugsiloma, es su tradición organizativa, caracterizada por generar asociaciones fundadas en el trabajo familiar y comunitario, lo que les ha permitido ir conformando diversas iniciativas orientadas al aprovechamiento de los productos locales.

Por ello y con el apoyo del Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca del Ecuador (MAGAP), un grupo de mujeres de la comunidad decidieron organizarse para mejorar sus condiciones de vida apostando por la producción de quinua (*Chenopodium quinoa*), pseudocereal con importantes capacidades nutritivas que está adquiriendo gran interés por parte de los consumidores. Además, pusieron en marcha la realización de productos elaborados a partir de este grano, como panes y galletas, que venden con dificultad en tiendas de productos ecológicos y en mercados. La falta de recursos y de apoyo institucional y familiar ha supuesto una desmotivación en la comunidad que podría revertir la iniciativa emprendida por estas mujeres.

Las informantes clave de este estudio fueron 14 mujeres de origen mestizo y cuya edad oscilaba entre los 35 y 54 años, todas con domicilio en la comunidad de Yugsiloma y dedicadas a la agricultura.

3.3. Obtención, tratamiento y análisis de los datos

A partir de los elementos conceptuales mencionados en líneas anteriores, se trabajó la recolección de la información mediante la triangulación de técnicas e instrumentos con la finalidad de garantizar la confiabilidad y validez de los datos obtenidos. Así pues, se aplicaron 3 entrevistas semiestructuradas y 3 grupos focales que permitieron recoger información de manera sincrónica, en un primer momento. Se partió en primer lugar de los 3 grupos focales, “el denominador común de la técnica consiste en reunir a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente un tema” (Buss et al., 2013). En torno a estos grupos se persiguió captar las “opiniones (individuales) expresadas en un contexto de influencia recíproca” (Ruiz, 1996) con respecto a la temática de empoderamiento, relaciones cercanas y vida comunitaria. Posteriormente se realizaron las entrevistas semiestructuradas que permitieron ir entrelazando temas e ir construyendo

un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. En dichas entrevistas se dialogó con las participantes en torno a 3 ejes temáticos en relación a la variable género: uso del tiempo, acceso y control de los recursos y el perfil de actividades, es decir, “cuáles son los problemas de las mujeres ligados al uso del tiempo, el acceso de los recursos y diferentes tareas que desempeñan en sus comunidades de acuerdo a su género” (González-Torres, A. y López-Méndez, I., 2004). Por último, se recopilieron las historias de vida con tres mujeres participantes. Esta interacción fenomenológica llevó a explorar, describir y comprender la experiencia vivida de manera diacrónica, permitiendo la obtención de datos biográficos y percepciones sobre su propia línea de vida.

Una vez recogida la información, se identificaron las temáticas emergentes en torno a los tres niveles de empoderamiento: personal, relaciones cercanas y colectivo y acorde a la perspectiva de la MCC se trabajó en la identificación de dimensiones exclusoras y transformadoras. La MCC, al estar interesada en la realización de investigaciones orientadas a superar las desigualdades, busca examinar las barreras, así como las oportunidades, como un paso fundamental para el diseño e implementación de estrategias efectivas de respuesta a la problemática identificada (Gómez et al., 2006).

La codificación y categorización se realizó mediante la utilización del software de análisis cualitativo Atlas TI. En total se encontraron 273 códigos (porciones de texto significativas) identificando el mayor número de códigos en las historias de vida, sumando un total de 119, 29 en las entrevistas semiestructuradas y 125 códigos en los grupos focales. En segundo lugar, se registraron 32 categorías, estableciendo como criterio para su inclusión que al menos aparecieran en 2 ocasiones (códigos) en los documentos analizados.

4. Resultados

Se muestran, en primer lugar, los resultados en función de los tres niveles considerados en torno al concepto de empoderamiento distinguiendo entre: personal, relacional y colectivo. En los cuadros 1 a 3 ilustramos las diferentes categorías que han ido emergiendo durante el análisis.

Cuadro 1. Empoderamiento personal

Definición	El empoderamiento personal implica procesos y cambios psicológicos y pisco-sociales fundamentales. Un proceso por el que las personas elevan sus niveles de confianza, autoestima, capacidad para responder a sus propias necesidades. Incluye la dignidad como concepto central y el sentido de poder generar cambios (Rowlands, 1997). NÚCLEO: Autoconfianza, Autoestima, Dignidad, Sentido generador de cambio.	
	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
Dimensiones excluseras	Violencia	21
	Alcoholismo	9
	Pobreza	5
	Inseguridad	4
	Indefensión aprendida	8
	Sentido de inadecuación	3
Dimensiones transformadoras	Responsabilidad	10
	Confianza	4
	Motivación	4
	Desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades	7
	Dignidad	6
	Posibilidad de cambio	6

Fuente: Elaboración propia.

Para identificar a las participantes (M) se sigue un orden numérico (1-14) distinguiendo si el dato proviene de la entrevista semiestructurada (ES), grupos focales (FG) o historias de vida (HV): M1HV, M2FG, M3ES.

Cuadro 2. Empoderamiento en relaciones cercanas

Definición	El sentido de empoderamiento en relación con otras personas depende en gran medida de la autoconfianza y autoestima que se manifiesta en la capacidad de transformar las relaciones para poder influenciar, negociar y tomar decisiones dentro de estas relaciones. Los cambios que se dan a nivel de relaciones cercanas son el incremento del control sobre las circunstancias personales, tales como ingresos, fecundidad, libertad de movimiento y libertad en el uso del tiempo. Además, se produce un incremento en el respeto personal y de otros y un aumento en la toma de decisiones propias (Rowlands, 1997). NÚCLEO: Habilidad de negociar, habilidad de comunicación, habilidad para obtener apoyo, habilidad para defender derechos, dignidad.	
	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
Dimensiones excluseras	Expectativas culturales de las mujeres	4
	Dependencia	12
	Uso del tiempo	7
	Libertad de movimiento	6
	Percepción de desigualdad por sexos	10
Dimensiones transformadoras	Amistad	5
	Espacios de diálogo	5
	Apoyo mutuo	9
	Interdependencia	5
	Aportar al ingreso familiar	2

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Empoderamiento colectivo

Definición	La dimensión de "empoderamiento colectivo" está muy relacionada con la dimensión personal, ya que sin el empoderamiento a nivel personal es muy difícil que el individuo sea activo colectivamente. Es igualmente muy difícil para un grupo, hacerse activo y efectivo sin algunos individuos participantes que hayan alcanzado un grado de empoderamiento personal. También existe una interrelación circular: la participación en el grupo puede alimentar el proceso de empoderamiento personal, y viceversa. El proceso de empoderamiento colectivo se basa en cualquier experiencia preexistente de los miembros individuales del grupo de participación (Rowlands, 1997). NÚCLEO: Identidad de grupo, sentido de "agencia" colectiva, dignidad de grupo, auto-organización y gestión grupal.	
	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
Dimensiones excluseras (6)	Comunidad local poco cohesionada	2
	Inseguridad ciudadana	3
	Asistencialismo	3
	Falta de infraestructura	10
	Falta de apoyo técnico	6
Dimensiones transformadoras (4)	Poco control sobre la tierra	3
	Espacios participativos	6
	Organización de actividades que generan ingresos	4

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Dimensiones excluseras

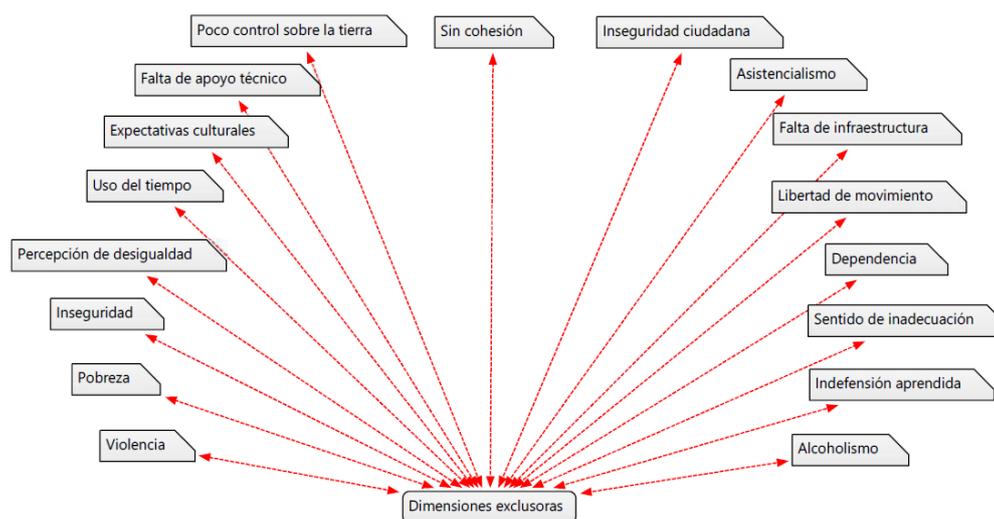


Figura 1. Empoderamiento. Dimensiones excluseras

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se destacan las dos principales circunstancias que describen las mujeres en su realidad pasada y presente con importantes consecuencias a nivel físico, funcional, psíquico y social. Estas categorías son la violencia y el alcoholismo:

Cuando él se emborrachaba yo no podía estar presente porque se alocaba. (M9FG)

Cuando yo ya le veía venir que venía borracho yo cogía a mi hija y me salía a dormir con ella a fuera. (Lloros). Yo viví el mismo caso de la vecina, mi marido era

un.....salvaje, cuando estaba borracho yo me desaparecía. Yo me desaparecía para que no me maltrate. (M2HV)

A mí lo que me da iras es cuando mi marido viene borracho, eso me enoja. Él toma cualquier día de la semana tiene que venir tomado. Un día de la semana tiene que venir tomado. Y ese es el problema en mi hogar. Ya viene tomado se enoja. (M2HV)

En este contexto, dos mujeres narran como sus maridos dejaron de ser violentos con ellas cuando dejaron el alcohol:

Mi marido ya son 14 años que no chupa. Vino bien borracho yo tenía una sesión de mis hijos en el Isidro Ayora y cuando llega borrachísimo con el cuadro. Y le digo- acuéstate y me pregunta ¿a dónde vas? Me metió a un corredor y me dijo o bien te mato o me matas. Y yo le dije, si eres un hombre si eres valiente porque no te pegas con otros hombres. Y yo le dije, dame, dame, pégame. Y así se le perdió la borrachera (risas), regreso a la casa, sacó el carro y nos fuimos a la sesión. Desde ahí no me volvió a topar. (M2HV)

Si tuvo problemas con el marido de violencia porque él tomaba, pero como le digo, una recibe violencia hasta que se planta. (M3HV)

Por otro lado, las mujeres describen situaciones de violencia relacionada con aspectos emocionales y sexuales, incluso ejercida por otros miembros de la familia, diferente al marido:

De ahí otra vuelta quiso violarme prácticamente, de una a la cocina va y me encierra dentro y dice que quiere comer. Yo que empiezo a preparar la comida y entonces empieza a jalonear, a insultarme, a sacarme la ropa, a tirarme en el piso y ya. Justo viene la perrita y empieza a ladrar y entonces se quita de mí y yo salí prácticamente sin ropa fuera. Y de ahí me fui corriendo. (M3HV)

Me coge yo estando embarazada y me pegó y entonces yo me cubrí la barriga para que no me golpee y me tiró contra la cama yo pude agarrarle de la cabeza hasta que vino alguien, yo le sostuve. No le soltaba hasta que vino alguien y vino la hermana y le pegó a él también y ahí me soltó. (M2HV)

Sufrí violencia física y ahora emocional. Mi esposo ya no me pega, pero las palabras parecen que duelen más que los golpes. (M1HV)

Y también por mi suegra, cuando él no está ya está ella gritándome, que haga esto por aquí que haga estos por allá, que hay que hacer esto, que hay que hacer lo otro. (M1HV)

Como se puede comprobar es normal que, en esta realidad inmersa en la violencia, parte de las participantes, perciban su realidad con características como sufrimiento, calvario, dureza, maltrato, etc. términos que se recogen de diferentes formas repetidas en sus discursos. Por otro lado, de esta situación se derivan algunas de las categorías exclusoras en su vida personal y relacional como son: inseguridad, indefensión, sentido de inadecuación y dependencia. A continuación, se manifiestan por orden las siguientes categorías en los discursos de las mujeres:

Yo no sé si es celos, o temor de que yo salga, pero por este proyecto que estamos él no quiere que salga. Se equivoca al sentir celos porque yo nunca le he dado motivos. Sin embargo, él no tiene esa seguridad. No puedo decir que no, también soy muy sensible, cualquier cosa ya no quiero vivir. (M1HV)

Yo no puedo decir me voy y marchó para cualquier lado, porque yo siempre tengo que estar aquí con mi hija, con mi esposo y aparte de eso como tengo los animales yo no puedo tomar una decisión y decir me voy. (M2HV)

Nosotras no tenemos oficio ni beneficio porque como ellos nos traen la comida, la plata y todo...Depende del sueldo del esposo y ahí vienen los problemas porque se depende del dinero de él y a veces no alcanza y ya él me dice, ya acabarías el dinero. (M5ES)

Otro de los factores estructurales importantes a los que se enfrentan las mujeres en esta comunidad es la pobreza, reflejada principalmente en los testimonios que informan de ausencia de sueldo fijo, a pesar de que la gran parte del tiempo están trabajando o bien en tareas domésticas o bien en el campo. Asociado a lo anterior surge también la categoría uso del tiempo en cuanto a su percepción del tiempo y al trabajo-descanso-ocio:

Uno trabaja el mes entero, pero no tenemos sueldo (risas) y aparte de eso no se conforman. No nos valoran, nadie nos paga. (M2FG)

Salario fijo no tengo porque dependo de la agricultura y ahora que estamos haciendo el proyecto de las galletas, vivimos de los animales y lo que da la tierra. (M4ES)

Las mujeres descansan la noche debida que las actividades del campo no cuentan con descanso. Le juro que yo si no puedo descansar, a veces me voy donde mi suegra, pero no hay tiempo para descansar. Solo hay tiempo para ir para allá y para acá. Es duro. Le juro que es duro. (M11FG)

Ir a casa de una amiga no hacemos, será porque no tenemos tiempo, por las ocupaciones que uno tiene, no sé, o sea no salgo con mis amigas. (M3ES)

Otro de los motivos por los que las mujeres encuentran barreras para participar en nuevos proyectos, es la importancia que atribuyen a la ausencia de libertad de movimiento en relación a su contexto familiar y lo manifiestan de la siguiente forma:

Tengo que conseguir que él esté de acuerdo para decir me voy. Si no le digo vamos juntos, pero tampoco. Es un poquito, como le digo, antisocial. Lo que no le gusta es relacionarse con la gente, yo le digo, no te va hacer nada, aprende a relacionarte. (M3HV)

Yo si tengo que estar rápido cuando voy a casa -Un porcentaje mínimo está liberada. En este grupo solo hay una que está liberada, usted porque está sola. (M8ES)

Queremos que ellos colaboren. Pero aquí hay muchos hombres que dicen, sales de la casa donde vas. Por eso hay que trabajar también con grupos de hombres. Ya que por esta razón muchas también se han retirado. (M12FG)

Por otro lado, las entrevistadas, identifican en un gran número de ocasiones, percepciones de la realidad en las que se sienten en condición de desigualdad e inferioridad con respecto a los hombres. Esto sumado a las expectativas culturales que emergen en su discurso se convierte en dos importantes barreras para avanzar en sus vidas:

Y qué hacemos, como nosotras no sabemos hacer nada se decía antes: aunque pegue, aunque mate, marido es (risas) así decían: recíbele porque marido es. Pero ahora ya no. Por eso ahora se dan los hogares inestables y los hijos también se crean en esos hogares y se crean en esos hogares que no son duradero. (M10ES)

A nivel comunitario se recogen dimensiones como inseguridad ciudadana, falta de apoyo técnico, falta de infraestructura y asistencialismo que tendrían que ver con la ausencia en las comunidades rurales de políticas estatales que apoyen con más recursos y la propia intervención técnica desde una posición asistencial y no empoderadora de la ciudadanía.

Aquí el problema es el agua, que a veces no hay y tampoco hay alcantarillado. También el tema de la inseguridad, se necesita que la policía vigile más. (M7ES)

Con las capacitaciones eso es lo que necesitamos, porque yo estoy inventando, inventando siempre. Lo que necesitamos es un seguimiento de principio a fin. El espacio, la tierra para cultivar está disponible, pero necesitamos que nos enseñen porque esa es la parte principal. (M2FG)

La gente se acostumbra a que le regalen las cosas, dice que a veces ese es nuestro error. Es muy paternalista y al final no continúan. (M6FG)

El problema es que no tienen registro sanitario y ese es el problema. Habría que conseguir el registro sanitario. Y por eso yo lo acepto con la tienda porque mi objetivo es que los pequeños productores vayan, porque si no donde vende ellos vendan. (M5ES)

Por último, se recogen dos dimensiones exclusoras más a nivel colectivo, propias de la relación comunitaria y que son directamente observables en las visitas a la comunidad y además aparecen reflejadas en los discursos de las participantes. Una se refiere al poco control sobre la tierra que tienen las personas agricultoras, esto se refleja en el descuido en muchas ocasiones visibles de las parcelas y en las propias palabras de las mujeres. Por otro lado, aunque es una comunidad pequeña, se constata la falta de cohesión y red de apoyo entre los propios vecinos, tendiendo a posiciones individualistas:

Exactamente no podría decir cuanta tierra tengo, porque se va teniendo pedacito, pedacito. Unas heredadas y otras compradas, por parte de mi suegro, de mi marido. (M14ES)

Hay mucho egoísmo en el barrio. Falta unión. (M5FG)

4.1.2. Dimensiones transformadoras

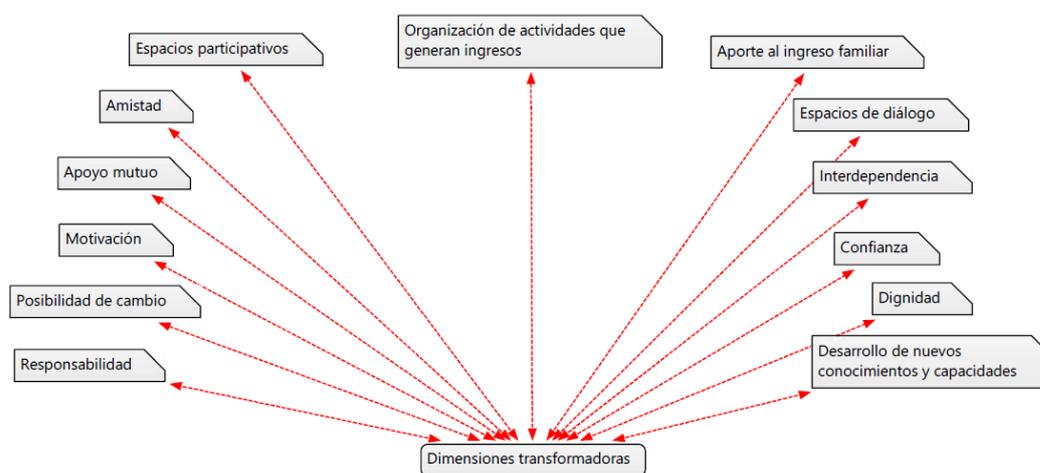


Figura 2. Empoderamiento. Dimensiones transformadoras

Fuente: Elaboración propia.

Entre las dimensiones que aparecen como elementos favorecedores para la superación de las barreras identificadas en el análisis, está la noción de responsabilidad y cómo se refleja en su forma de ver a los otros.

Ya no soy explosiva, cuando hay problemas busco solucionar los problemas. Con la braveza no se consigue nada. (M2FG)

También hemos buscado ser una madre ejemplar, para dar ejemplo a los hijos, pero si no lo hacemos nosotros como vamos a corregir a los hijos. Hay que tener la capacidad de decir, no hagas eso. El ejemplo es lo que más vale. (M9FG)

Junto a este sentido de responsabilidad las mujeres se asumen como preparadas para desarrollar nuevos conocimientos y capacidades y de igual manera avizoran posibilidades de cambio.

Me hice un curso del municipio y por eso ya me ponen de líder. Me dicen que yo tengo las ideas y que puedo ayudar también y entonces Eso vuelta también me levanta, cuando estoy un poco bajoneada y vuelta digo. Aguanta. Sigamos adelante, nosotras tenemos los mismos derechos, e incluso las mismas capacidades y entonces podríamos entrar hablar de lo que es un líder. (M1HV)

Gracias a la equidad de género hoy en día el sitio de la mujer más arriba que en los tiempos pasados y así deberíamos inculcar a los niños para que sea en adelante”, “A nuestro esposo hay que hacerle entender de una manera u otra y hacerle entender. Por medio de esa conversación si hay un cambio. (M14ES)

En medio de las situaciones de inequidad que han vivido, hay un fuerte sentido de la dignidad, motivación y confianza, así se reflejó en algunos de sus discursos.

También deberían inculcar en los centros educativos igualdad de derechos entre niños y niñas para que no estemos en la ignorancia, a los pies del marido para que vaya desenvolviéndose, que no se crean que la mujer es menos que el hombre. (M6FG)

Me alegro la vida cuando veo que mi familia está bien, que mi hija está bien que llega la tarde y no ha pasado nada. Eso me da alegría, Por esos queremos hacer ese grupito para tener algo más para nuestro vivir. (M3HV)

Yo he visto antiguamente que en este barrio había mucho machismo, entonces yo les doy ánimo y les digo que no solo la mujer tiene que pasar en la casa y que la edad no tiene que impedirnos cumplir sueño. (M10ES)

A nivel de las relaciones cercanas se evidencia la importancia del apoyo mutuo, interdependencia y amistad para la construcción de vínculos favorecedores en la vida cotidiana.

Hay gente que nos dice sigue adelante que buena cosa que hacen, que bueno que hayan tomado esta decisión. Qué bueno que alguien haya tenido esta idea. Si uno me anima, otro anima. (M6FG)

Cabe recalcar que existe una iniciativa para recolectar el agua de lluvia y de esta manera proveer a sus cultivos y animales” (una mujer realiza esta actividad). (M8FG)

Y aparte de eso les digo que aquí viene a distraerse a quitarse un poco el estrés de la casa. Yo creo que es también una buena cosa para salir del estrés. (M9FG)

Un punto que emerge como un nexo entre lo que se construye a nivel personal y a nivel colectivo son los *espacios de diálogo* y *espacios de participación*, porque estos escenarios pueden constituirse como catalizadores de procesos colectivos que incidan en una escala mayor. Los espacios de diálogo se caracterizan por ser esos contextos de encuentro e incidencia para otras mujeres.

Yo siempre lo digo, ese es mi consejo que le doy a los jovencitos cuando tengo la oportunidad de conversar. Si por suerte les toca un buen marido, en buena hora y si no les toca un buen marido, ustedes con su trabajito propio puedan defenderse, le digo, eso nadie les puede quitar, es como una herencia, como un terreno, un carro, una casa. Y también sería que en el grupo que estamos empezando a trabajar, dialogar todas. (M11ES)

El espacio de participación que caracteriza a las sociedades andinas se denomina minga, entendida como un encuentro caracterizada por el trabajo colaborativo que construye comunidad bajo el principio de la reciprocidad. De igual manera, las reuniones barriales son fundamentales para la organización local.

¿Existen asambleas de barrio? En la comunidad sí. Hacemos la segunda semana cada dos meses. De San José Ejido. Allí toman decisiones. (M6ES)

Finalmente, a nivel colectivo se encontró que la organización de actividades que generan ingresos les permite tejer relaciones en otros espacios, distintos a los personales y comunitarios, convirtiéndose en una opción para generar impactos significativos.

Incluso tuvimos una experiencia bonita: hubo un festival de la Madre Tierra en Cuenca, entonces yo me inscribí y fuimos como un grupo y vendimos allí las galletas,

el pan, la quínoa y no nos fue tan mal. Fuimos llevando artesanías de aquí de la provincia y fue una bonita experiencia. (M5FG)

Este tipo de acciones, así como la venta de sus productos en actividades deportivas, realizadas usualmente los domingos, significa para las mujeres una posibilidad concreta de generar un Aporte al ingreso familiar y, de esta manera, se puede contrarrestar la experiencia de dependencia que viven en sus entornos familiares.

Ese es mi anhelo para tener ingresos propios. De parte de mi esposo si tengo yo. (M10ES)

4.1.3. Elementos para una intervención socio-educativa

Realizado el análisis sobre los testimonios de las participantes, se reconoce la importancia de que los proyectos de cooperación internacional cuenten con actividades de intervención socio-educativa dada la complejidad del entramado de categorías observables en los apartados arriba descritos. Tomando en cuenta lo anterior y desde un ejercicio deductivo, a continuación, se presentan 4 abordajes que por su factibilidad deberían ser tenidos en cuenta para implementar una intervención socioeducativa en el marco del proyecto:

- Abordaje Etnográfico: el elevado número de categorías encontradas, 30 en total, informa de la necesidad de conocer en profundidad el contexto. Las aproximaciones superficiales a las comunidades destinatarias, no posibilitan acceder a las tramas relacionales y coyunturales que perpetúan las dinámicas de abuso, pobreza y exclusión con mujeres. La clasificación en dimensiones exclusoras y transformadoras permite a los profesionales que acompañamos sus procesos, trabajar con las mujeres no sólo desde lo que es o ha sido difícil si no también desde lo que “sí se puede y sí está disponible”.
- Abordaje Psicoeducativo: categorías como violencia, alcoholismo, indefensión aprendida o sentido de inadecuación ilustran la necesidad de trabajar en grupos tanto con mujeres como con hombres. La intervención psicoeducativa se considera indispensable en cualquier programa que pretenda desarrollar procesos de empoderamiento con mujeres en estas condiciones y que puedan acudir posteriormente a servicios de atención psicológica más especializados. Testimonio como el que sigue justifican plenamente el abordaje con estas características:

La vida mía si ha sido un calvario, golpes, gritos, daba un golpito a la ventana y salía corriendo a la puerta a ver si salía mi amante. Yo solía abrir la puerta y yo decía ¿quién es?, ¿qué pasa? Yo disparaba, porque yo tenía muchos robos. Y entonces decía, calma yo soy no dispararas. Y yo le decía por qué haces eso, por qué tienes tanta duda. (M8FG)

- Abordaje Sociocultural: es necesario partir de experiencias culturales propias, revalorizarlas, acompañarlas como se ejemplifica en prácticas propias de la cultura andina como la minga, los eventos deportivos, las ferias gastronómicas, unificadas en la categoría espacios participativos. Por otro lado, se evidencia la necesidad de acompañar la transformación de creencias y prejuicios limitantes como informa la categoría sobre expectativas culturales sobre las mujeres y que se refleja en el siguiente testimonio:

Porque es hombre ya tiene poder, ya tiene que gobernar y como es hombre solo sirve para la cocina, para la cama, para los hijos. Nada del estudio era permitido para la

mujer. Por eso antes tenían en la mentalidad que dar estudio a una mujer era un desperdicio y todavía hay algunos así en la actualidad. (M9FG)

- Abordaje Comunitario: que proporciona más énfasis a los factores sociales y ambientales y toma al grupo social, en este caso a la comunidad en su conjunto sin distinción de sexo, raza, profesión o edad. Desde un enfoque comunitario se reconoce que cada práctica, creencia, valor, actitud que cada individuo manifiesta tiene que ver con una trama más compleja, con la pertenencia y adaptación a un grupo social. Así pues, vivir en comunidades donde es latente la inseguridad ciudadana conlleva que las personas desarrollen actitudes de victimización, desconfianza, etc. o la falta de recursos técnicos vaya asociado al sentido de inadecuación, soledad, individualismo, etc.

El tema del egoísmo en la comunidad es importante, se necesita más unión, antes había más espíritu comunitario, pero ahora es más el espíritu individualista, por ello nos gustaría capacitarnos. (M10ES)

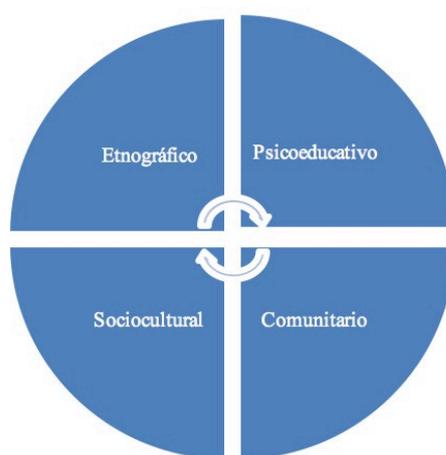


Figura 3. Elementos programa socioeducativo

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Los resultados permiten observar que las barreras o factores inhibidores en el proceso de empoderamiento de las mujeres superan el número de oportunidades o factores impulsores. Diversos estudios desarrollados con mujeres del ámbito rural han identificado los factores inhibidores e impulsores, principalmente en México (Hidalgo, 2005; Olivares, 2006; Pérez, 2001; Vázquez et al., 2002; Zapata et al., 2002) aunque también encontramos estudios en Ecuador (Schröder, 2013) o en Perú (Hamad y Fernald, 2015). En todos ellos existe una idea compartida al reconocer que estos procesos necesitan un tiempo substancial para madurar y fortalecerse y una cuidadosa consideración de las características propias de cada contexto. Por este motivo, desde esta investigación se considera que la intervención socioeducativa debe estar precedida, en primer lugar, por un abordaje etnográfico. Se considera que la metodología del estudio de caso es especialmente útil para las fases previas de un proyecto de cooperación internacional con las características del presente por tres motivos: permite confirmar, modificar o ampliar el conocimiento y la visión previa sobre un caso, se recogen las características específicas

y peculiares de cada contexto y puede revelar información de gran utilidad para orientar la intervención socioeducativa.

En segundo lugar, como principales resultados del estudio se evidenció la descripción de situaciones de violencia y alcoholismo en el contexto de la pareja, narradas por las participantes, como dos de los principales puntos críticos de sus “mundos de vida” (cuadro 1). Cabe destacar que esto se constituye como uno de los hallazgos en el marco de un proyecto de cooperación para el desarrollo agroindustrial. Gracias a la presencia de investigadoras del ámbito socioeducativo y la posibilidad que el estudio de caso permitió para generar *rappport* entre el investigador y las informantes, se generó un vínculo de receptividad y confianza con ellos a fin de que se abran y manifiesten sus impresiones sobre su propia realidad y la de los demás. En las primeras visitas a la comunidad, ningún miembro del equipo investigador intuyó esta realidad donde teníamos encuentros cordiales con hombres y mujeres de la comunidad.

En otro estudio similar llevado a cabo por Gómez de la Torre y López Ángel (2012) en la provincia de Orellana (Ecuador) demostraron que el 79% de las mujeres encuestadas afirmaban que el hombre maltrataba a su mujer o compañera debido a problemas con el alcohol y/o otras drogas. En la presente investigación los relatos de violencia se relacionan en gran medida asociados al alcohol, el uso del dinero o los celos. Las participantes también incluyen violencia sexual y emocional en sus narraciones e incluso violencia ejercida por la familia política de las mujeres. Este patrón de violencia y siguiendo estudios con mujeres en situación de maltrato (Muñoz et al., 2009) nos lleva a relacionar estas situaciones con otras categorías excluidoras asociadas (figura 2) y encontradas en este estudio como son: la sensación de inseguridad, el sentido de inadecuación, la dependencia, indefensión aprendida y la percepción de estar privadas en su libertad de movimiento. Este resultado evidenció la necesidad urgente de incluir un abordaje psicoeducativo en el proyecto de cooperación, principalmente con las mujeres, aunque también debería llevarse a cabo con los hombres, dada la problemática evidenciada al interior de la pareja.

Por otro lado, a nivel relacional y comunitario se constatan una serie de factores inhibidores significativos en el proceso de empoderamiento y que se reflejan en la percepción de desigualdad y las expectativas culturales. Estas dos categorías están relacionadas con las creencias y valores que mujeres y hombres de la comunidad sustentan. Obtener un ingreso puede convertirse en motivo de conflicto en las relaciones cercanas (Pérez, 2001; Pomar y Martínez, 2007) o aguantar situaciones de violencia bajo la creencia que mantenerse aporta estabilidad a la familia se relacionan con valores inculcados en la sociedad (Muñoz et. al, 2009) y que se repiten en los discursos de las participantes. Todo lo anterior nos lleva afirmar la importancia de incluir programas desde un enfoque sociocultural donde se aborden cuestiones como creencias, valores, pensamientos y hábitos que perpetúan roles y acciones que posicionan a las mujeres en condiciones de mayor dificultad para generar procesos de empoderamiento (Wieringa, 1997).

La pobreza y el uso del tiempo son atributos que, por lo general se analizan en conjunto ya que, es constatable como las mujeres en contextos de pobreza están muy ocupadas. Emplean mucho tiempo y energía respondiendo a las necesidades familiares, afrontan condiciones como el control autoritario y rígido de los maridos, violencia familiar, expectativas sociales derivadas de la maternidad y un ambiente comunitario peligroso,

inseguridad ciudadana que les dificulta el desplazamiento. Bajo estas condiciones, la participación está llena de obstáculos (Stromquist, 1997).

Por último, desde un nivel comunitario en la narrativa de las mujeres aparece con frecuencia la sensación de falta de infraestructura en la comunidad y falta de apoyo técnico para emprender nuevos proyectos. Coincidiendo con Schröder (2013), las mujeres son extremadamente dependientes de asistencia técnica y de donaciones, porque no poseen recursos propios y conocimiento necesario para crear y gestionar nuevos proyectos. Por otro lado, la presencia de la categoría asistencialismo por parte de los técnicos u otras ONGs que han trabajado con las mujeres de la comunidad, da cuenta de la necesidad de revisar también la presencia de profesionales que indican lo que hay que hacer y cómo hacerlo, aumentando la asimetría entre lo externo, los profesionales y el conocimiento académico y lo interno, las mujeres y su comunidad (Alonso, 2013). Este indicador nos permite identificar la necesidad de formar también a los técnicos especialistas en estrategias participativas e inclusivas, evitando intervenciones parceladas y que no fomentan el desarrollo integral de las mujeres.

Con respecto a las dimensiones transformadoras se puede observar que el menor número se percibe a nivel comunitario. Este hecho es especialmente significativo ya que pone de relieve la necesidad de realizar acciones desde un abordaje comunitario y no solo estrategias aisladas y segmentadas con el grupo de mujeres (Alcalde y López, 2004).

La presencia de diversas categorías a nivel interno manifiesta varias cuestiones importantes: En primer lugar, el sentido de responsabilidad y el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades emerge con fuerza como categorías principales en el proceso de empoderamiento a nivel interno. La mujer es la fuerza productiva en este tipo de comunidades, llevando el peso de la crianza de los hijos, las tareas domésticas, el cultivo del campo, el cuidado de los animales y además gestionando y organizando la vida en torno a las peticiones del hombre (Hidalgo, 2005). Así pues, en sus narrativas se recoge que son plenamente conscientes de la carga de responsabilidad que asumen. Por otro lado, son mujeres que a lo largo de su vida han ido adquiriendo diferentes capacidades y habilidades para salir adelante, siguiendo a Stromquist (1997) se podrían clasificar en habilidades a nivel reproductivo, productivos y emancipatorios. Esto junto con categorías como la confianza, motivación, dignidad y posibilidad de cambio se revelan como elementos de fortaleza en los mundos de vida de las participantes.

En segundo lugar, se puede observar la importancia que tiene la red de apoyo mutuo, las relaciones de amistad, de espacios de diálogo y de interdependencia entre sujetos cercanos, constituyéndose como factores impulsores del proceso de empoderamiento. Coincidiendo con diversos estudios acerca de la resiliencia de las personas en contextos de vulnerabilidad, hoy este concepto ha evolucionado incluyendo como elemento esencial en su desarrollo los lazos relacionales que unen a las personas y sistemas (Cyrułnik, 2003, citado en Gómez y Kotliarenko, 2010). En su análisis teórico sobre empoderamiento y género, Riger (1997) describe que ámbitos como la psicología comunitaria sigue un modelo en las investigaciones sobre empoderamiento que confiere mayor importancia a la autogeneración, el dominio y control sobre las vinculaciones.

Acerca del control sobre la tierra, aunque en algunos comentarios emitidos por las mujeres se deduce poco control, aparece en muy poca medida y contrasta con el estudio llevado a cabo por (Deere y Twyman, 2014) en el que se afirma que en Ecuador la propiedad de las

tierras entre hombres y mujeres es bastante equilibrado y además se destaca que gran parte de las mujeres participan de las decisiones sobre el destino de sus parcelas.

Por último, se pudo identificar la importancia de los espacios participativos en la comunidad como asambleas barriales u otros y la importancia de haber participado en experiencias previas que les han ayudado a generar ingresos tales como ferias o domingos deportivos en la comunidad, donde las mujeres han podido vender sus productos. Este hecho emerge como una característica destacable del campesinado de las sociedades andinas, donde sus formas de relacionarse con sus comunidades y los vínculos sociales se forman en espacios como la minga y las asambleas, así como la importancia de las costumbres y tradiciones comunitarias (Ayora-León, 2016).

6. Conclusiones

El estudio de caso llevado a cabo en la comunidad de Yugsiloma en los Andes ecuatorianos, permitió identificar qué barreras y posibilidades emergen en la narrativa de las mujeres para desde sus “mundos de vida” y saberes subjetivos, diseñar líneas de acción educativas en el marco de un proyecto de cooperación internacional cuyo objetivo principal fue promover el empoderamiento socio-económico de las participantes. Los relatos revelan la importancia de incluir un programa socio-educativo que incluya componentes desde un abordaje etnográfico, psicoeducativo, sociocultural y comunitario que favorezcan en primer lugar la salud mental y física de las mujeres y en segundo lugar se trabaje a un nivel de relaciones cercanas y espacio comunitario, con el fin de alcanzar mayores cotas de seguridad, interdependencia y capacidad de tomar decisiones. Las dimensiones excluyentes y transformadoras bien podrían servir de elementos clave para el diseño más concreto de contenidos.

Los proyectos de cooperación orientados a construir sociedades más justas requieren instaurar prácticas concretas participativas que faciliten, impulsen y promuevan espacios de diálogo, consiguiendo así que se trabaje desde y para las comunidades. Es urgente al mismo tiempo, recoger y escuchar las historias narradas por las mujeres e incorporarlas a las investigaciones de cualquier campo del conocimiento, donde se trabaje con comunidades similares para lograr mejoras en el diseño de políticas, proyectos y prácticas en los procesos de empoderamiento con mujeres.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (AACID), la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC) y a la Universidad de Almería (UAL) por la financiación del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades de empoderamiento socioeconómico de dos comunidades rurales de cantón Latacunga, Ecuador, a través de un proceso de Investigación-acción-participativa (IAP) y capacitación agroindustrial”, código 2016DEC003. Igualmente agradece a cada una de las mujeres participantes en este estudio.

Referencias

Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(2), 145-161.

<https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

- Alcalde, A. y López, I. (2004). *Guía práctica para La integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la cooperación española*. Proyectos y Producciones Editoriales.
- Alonso, J., Riera, C. M. y Rivero, R. (2013). *Fundamentos conceptuales y metodológicos del autodesarrollo comunitario como alternativa emancipadora*. Editorial Feijóo.
- Ayora León, D. (2016). *La pluriactividad como proceso de descampesinización juvenil en las unidades domésticas campesinas: Caso parroquia el valle (2000-2015)* (Trabajo Fin de Máster.). Instituto de Altos Estudios Nacionales, Ecuador.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Botello-Peñaloza, H.A. y Guerrero-Rincón, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, 13(1), 62-70.
- Buss, M., López, M. J, Ruzz, A., Coelho, S., Oliveira, I. y Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(2), 75-78.
- Cano Isaza, T. y Arroyave Álvarez, O. (2014). Procesos de empoderamiento de mujeres: Subjetivación y transformaciones en las relaciones de poder. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 94-110.
- Cediel, N., Donoso, N., Hernández, J., López, M., Herrera, P. y Moreno, C. (2017). Empoderamiento de las mujeres rurales como gestoras de los objetivos de desarrollo sostenible en el posconflicto colombiano. *Revista Equidad y Desarrollo*, 28, 61-84.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres*. CEPAL.
- Deere, C. y Twyman, J. (2014). ¿Quién toma las decisiones agrícolas? Mujeres propietarias en el Ecuador. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 11(3), 425-440. <https://doi.org/10.22231/asyd.v11i3.94>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: Un enfoque de Investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa Crítica*. El Roure.
- González-Torres, A. y López-Mendez, I. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Cyan.
- Granizo, L., van der Meulen, K. y del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Hamad, R. y Fernald, L. C. (2015). Microcredit participation and women's health: Results from a cross-sectional study in Peru. *International Journal for Equity in Health*, 14(1), 62-69. <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0194-7>
- Hernández, R., Ballesteros, I., Serrano, B., Hernández, P., La Calle, J.J., Cazorla, M. J. y Del Moral, F. (2018). El marco MESMIS aplicado a proyectos de cooperación internacional. Estudio de caso en la comunidad de San Ignacio, en los Andes Ecuatorianos. En E. Arnés y M. Astier

- (Coords.), *Sostenibilidad en sistemas de manejo de recursos naturales en países andinos* (pp. 151-179). UNESCO.
- Hidalgo, N. (2005). *Microfinanzas para mujeres y género en el sector rural: Un análisis socioeconómico de proyectos en México* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Martínez Palacios, J. y Nicolas-Bach, J. (2016). Mujeres y democracia: ¿Qué impide los proyectos de participación femenina? *Revista Mexicana de Sociología*, 78(3), 497-527.
- Meza Ojeda, A., Tuñón Pablos, E. y Ramos Muñoz, D. y Michel Kauffer, E. (2002). "Progresas" y el empoderamiento de las mujeres: Estudio de caso en Vista Hermosa, Chiapas. *Papeles de Población*, 8, 67-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=112/11203103>
- Molina, B., Pedroza, P., de la Hoz, R. y Suárez, R. (2017). Participación de la mujer colombiana como protagonista en la democracia de América Latina. *Revista Opción*, 33(82), 190-213.
- Muñoz, F., Burgos, M. L., Carraco, A., Martín, M. L., Río, J., Ortega, I. (2009). El torbellino de la violencia. Relatos biográficos de mujeres que sufren maltrato. *Atención Primaria*, 41, 493-500. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.02.002>
- Naranjo, M. G. (2017). La exclusión de la mujer campesina de dos regímenes de seguridad social: El seguro social campesino y la ley de justicia laboral. *Revista de Derecho Iuris Dictio*, 22, 139-153.
- Olivares, P. (2006). *Una mirada desde la perspectiva de género hacia las mujeres rurales de Achichipico Morelos y el proceso de empoderamiento* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Pérez, E. (2001). El proceso de empoderamiento de mujeres indígenas organizadas desde una perspectiva de género. *Estudios Agrarios*, 17, 125-169.
- Pomar, S. y Martínez, G. (2007). Resignificación identitaria, trabajo y familia: Una disyuntiva para la mujer. *Administración y Organizaciones*, 9, 97-108.
- Ramírez-Martínez, C., Martínez-Becerra, L. M. y Calderón, L. K. (2016). Capital social y empoderamiento en mujeres para disminución de pobreza en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(76), 693-708. <https://doi.org/10.31876/revista.v21i76.22157>
- Riger, S. (1997). ¿Qué está mal con el empoderamiento? En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 55-75). Tercer Mundo.
- Rodríguez Flores, L. (2015). El enfoque de género y el desarrollo rural: ¿Necesidad o moda? *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 401-408.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment. Working with women in Honduras*. Oxfam. <https://doi.org/10.3362/9780855988364>
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sardenberg, C. M. (2010). Women's empowerment in Brazil: Tensions in discourse and practice. *Development*, 53(2), 232-238. <https://doi.org/10.1057/dev.2010.33>
- Schröder, C. (2013). *El empoderamiento de las mujeres mediante proyectos productivos. Un estudio de caso en la Amazonía Ecuatoriana* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Málaga, España.
- Senplades. (2017). *Plan nacional de desarrollo 2017-2021. Toda una vida*. Senplades.
- Serrano, B. y Cabrera, Y. (2018). Fortalecimiento de las capacidades de empoderamiento socioeconómico de la mujer en dos comunidades rurales. En A. Barragán (Coord.), *La animación sociocultural como acción transformadora: Participación, movimientos sociales y cambio* (pp. 248-261). Projectes Educatius.

- Serrano, B. y De la Herrán, A. (2017). Percepciones de las familias inmigrantes latinoamericanas en España sobre el espacio educativo: Giro dialógico-decolonial. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. 134, 411-428. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.2661>
- Sierra-Rodríguez, A. y Peláez-Paz, C. (2017). Educación popular feminista: Clases de castellano para mujeres migrantes magrebíes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 113-127. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.007>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: En qué puede contribuir el campo de la educación. En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-99). Tercer Mundo.
- Vázquez, E., Tuñón, E., Zapata, E. y Ayus, R. (2002). Procesos de empoderamiento entre mujeres productoras en Tabasco. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(4), 85-124.
- Wieringa, J. (2007). Una reflexión sobre el poder y la medición del empoderamiento de género del PNUD. En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 147-172). Tercer Mundo.
- Zapata, E., Townsend, J. y Rowlands, J. (2002). *Las mujeres y el poder contra el patriarcado y la pobreza*. Plaza y Valdés.
- Zapata, E., Vázquez, V. y Alberti, P. (2003). *Microfinanciamiento y empoderamiento de mujeres rurales. Las cajas de ahorro y crédito en México*. Plaza y Valdés.

Breve CV de los/as autores/as

Bianca F. Serrano

Doctora en Educación. Máster en Psicobiología y Neurociencia Cognitiva. Licenciada en Ciencias Políticas. Más de 10 años de experiencia profesional y académica, vinculada a la intervención educativa con familias vulnerables y la formación de profesionales del ámbito educativo. Ha realizado su labor como docente investigadora en países como Ecuador, Alemania y España. Ha publicado artículos científicos, realizado contribuciones a congresos internacionales, coordinado la edición de libros y publicado diversos capítulos. Ha participado en proyectos de cooperación internacional y de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i). En la actualidad imparte docencia en diferentes Máster en la Facultad de Educación en UNIR en el ámbito de la orientación educativa, sociedad, familia e inclusión educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1094-3021>. Email: bianca.serrano@unir.net

Lourdes Y. Cabrera

Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en FLACSO Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con mención en sociología en FLACSO - sede Ecuador. Licenciada en Comunicación Social en la Universidad Central del Ecuador. Actualmente docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi en las carreras de Trabajo Social y Comunicación. También he laborado en FLACSO - sede Ecuador como parte del Proyecto "Sistema de Información sobre Migraciones Andinas" y de FLACSO Radio. Participación en otros proyectos de investigación: 1) Vulnerabilidad social infantil en el cantón Latacunga. 2) Centro Universitario de Análisis Mediático: observación y educomunicación en temas de

derechos humanos, género e interculturalidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-1083>. Email: lourdes.cabrera@utc.edu.ec

Rafael Hernández Maqueda

Licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Posteriormente trabajó en el Real Jardín Botánico de Madrid, del Consejo Superior de Investigaciones donde obtuvo el título de Doctor (PhD), en la especialidad de Biología Evolutiva y Biodiversidad por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha colaborado en varios proyectos de investigación con distintas instituciones: Universidad de Murcia, Universidad de Castilla La Mancha (España), Universidad Tecnológica de Dresde (Alemania), Universidad de Connecticut (USA) y Universidad de Leiden (Holanda). Actualmente trabaja en la Universidad Técnica de Cotopaxi, como docente investigador. Además, es coordinador del Comité Científico que se encarga entre otras tareas de diseñar las políticas de investigación de la Universidad y asesorar sobre las actividades de investigación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2417-2694>. Email: rafael.hernandez@utc.edu.ec

Isabel Ballesteros

Licenciada en Biología y Doctora en Biología (programa Genética) por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Agricultura Ecológica por la Universidad de Barcelona. Su línea principal de investigación ha sido la Genética Molecular de Plantas. Dentro de su experiencia investigadora ha trabajado en el Real Jardín Botánico de Madrid, Centro Nacional de Biotecnología, en el Departamento de Ciencias Ambientales de la Universidad de Castilla La Mancha y en el Departamento de Tecnología de Alimentos (INIA). Ha sido docente e investigadora en la Universidad Técnica de Cotopaxi y actualmente docente de Biotecnología en la UDLA e integrante del grupo de investigación Biodiversidad, Medio Ambiente y Salud (BIOMAS). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6633-3607>. Email: maria.ballesteros@udla.edu.ec

Fernando del Moral

Doctor en Ciencias Biológicas (2000) e Ingeniero Técnico agrícola (1996). Actualmente es profesor titular de la Universidad de Almería (2003). Su actividad científica se ha traducido en la publicación de 35 aportaciones a revistas indexadas, 62 aportaciones a congresos, 13 libros y 4 capítulos de libro. Ha participado en 16 proyectos de I+D+i en convocatorias europeas, nacionales y autonómicas, 4 proyectos de cooperación al desarrollo, 12 contratos de investigación y ha realizado 4 estancias breves de investigación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8323-0850>. Email: fmoral@ual.es

Subjetividades del Profesorado de Artes y su Rol como Agentes/as de Cambio

Subjectivities of the Arts Teachers and its Role as Agents of Change

Rosario García-Huidobro *
Ninoska Schenffeldt Ulloa

Universidad de Los Lagos, Chile

Se muestran los resultados del estudio “Identidades profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”, que buscó conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la Región de Los Lagos en Chile y comprender cómo dichas subjetividades contribuyen hacia el desarrollo social y cultural de la región. Se utilizó una metodología mixta; con la aplicación de una encuesta y cuatro grupos focales. Como principales resultados de la fase cualitativa, encontramos que la conformación de subjetividades de los/as artistas-docentes y su aporte social y cultural surge a partir de tres categorías: i) Creación Artística Personal Situada; su hacer es una práctica situada que conlleva decisiones políticas del cómo repensar el mundo en un contexto dado, por lo que es ontológico-episte-metodológico. ii) Lo Artístico; que transformará y mediará en el espacio social y iii) Agentes de cambio; donde saca del aula la acción transformadora, promoviendo la acción participativa más allá de lo formal. Estas prácticas onto-episte-metodológicas de los/as artistas-docentes son acciones que van directamente a disrumpir el espacio artístico-social previamente establecido. Las subjetividades del/la artista docente es la posibilidad misma de transformación social del territorio, generando nuevos sentidos, como una forma colaborativa de promover cambios a través de las artes.

Descriptor: Subjetividad; Artista; Docente; Comunidad; Cambio social.

The article shows the results of the study “Professional subjectivities of artists-teachers in the Los Lagos Region. Transformations of the social into cultural commitment”, which sought to know the subjectivities of the visual arts teachers of the Region Los Lagos in Chile and understand how these subjectivities contribute to the social and cultural development of the region. A mixed methodology was used, with the application of one survey and four focus groups. As main results of the qualitative phase, we find that the shaping of the subjectivities of the artists-teachers and their social and cultural contribution arises from three categories: i) Personal Artistic Creation Located; its doing is a situated practice that involves political decisions of how to rethink the world in a given context, making it ontological-episte-methodological. ii) The Artistic; which will transform and mediate in the social space and iii) Agents of change; where it takes transformative action out of the classroom, promoting participatory action beyond the formal. These onto-episte-methodological practices of the artists-teachers are actions that go directly to disrupt the previously established social-artistic space. The subjectivities of the teaching artist are the very possibility of social transformation of the territory, generating new senses, as a collaborative way of promoting changes through the arts.

Keywords: Subjectivity; Artist; Teacher; Community; Social change.

*Contacto: rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de marzo 2020
1ª Evaluación: 25 de mayo 2020
2ª Evaluación: 9 de agosto 2020
Aceptado: 29 de septiembre 2020

1. Introducción

El presente artículo muestra los resultados cualitativos del estudio “Identidades profesionales de los/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”, que se ha realizado en el sur de Chile¹. Este proyecto surgió del interés por las experiencias del profesorado de artes visuales en Chile y de la pregunta por ¿cómo conforman sus identidades y subjetividades en tanto profesionales de la enseñanza artística y de qué manera su compromiso social se refleja en el desarrollo cultural de la región? Estas preguntas surgen tras la falta de estudios nacionales que trasciendan la caracterización del área de la educación artística en Chile (Cobos, 2013; Errázuriz et al., 2014; Llona, 2011) y que puedan revalorizar el rol de las artes en los contextos sociales y educativos desde la voz de quienes la encarnan.

En 2011, se desarrolló el Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana, a cargo del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), liderado por Eugenio Llona. Tanto este estudio, como el desarrollado por el Consejo de la Educación Artística y Cultura en Chile (2012), se expresa que una de las debilidades de la enseñanza artística chilena es que dicho profesorado no tiene la especialidad artística requerida y que, por ende, esta disciplina era implementada en gran medida por profesionales de la educación que no poseían la formación ideal para esta labor (Eugenio Llona, 2011). Además, se señala que el 51% del profesorado de artes (que en la realidad chilena obedece a un porcentaje alto de educación básica, educadoras de párvulos, psicopedagogas/os y otros docentes), si bien posee herramientas pedagógicas y metodológicas, lamentablemente no comprendían o dominaban con profundidad los contenidos específicos, el lenguaje artístico apropiado, las técnicas artísticas y los recursos necesarios para enseñar artes visuales. Frente aquella debilidad, sostienen que solo el 34% del profesorado que enseña artes son profesionales preparados para esta labor, puesto “que tienen formación pedagógica y también poseen los conocimientos y habilidades propios del oficio del artista” (Llona, 2011, p. 45). Nos parecen preocupantes dichos resultados y afirmaciones, puesto que el estudio no observa ni analiza el rol social de las artes y del profesorado, en contextos donde la educación artística es marginada y vulnerada. A partir de aquí nos parece necesario valorar el quehacer artístico docente y poner atención a cómo dicho ejercicio trasciende el manejo de técnicas y contenidos y se conecta con los elementos culturales y sociales en donde se sitúan las escuelas.

En Chile se puede observar el paso del arte por el arte (una instancia propositiva) hacia una visión de la educación artística que impacta socialmente y que apunta a la creatividad social (Ossa, 2017). No realizaremos esta valorización a modo de genealogía, tampoco se explicarán las distintas perspectivas de la educación artística (Aguirre, 2005; Carrasco y García-Huidobro, 2016; Raquimán y Zamorano, 2017), y la escasa apropiación que han tenido para formular un pensamiento propio en Latinoamérica y que tome lo social como un aspecto relevante e identitario en el área de las artes y la educación chilena. Sin embargo, nos parecen relevantes las aportaciones que Carlos Ossa (2017) ha entregado a la educación artística en Chile, al complejizar la discusión sobre las dificultades de esta área de enseñanza y las perspectivas artísticas planteadas por Imanol Aguirre (2005) y

¹ Realizado a través de los fondos del Concurso Regular Interno de la Universidad de Los Lagos, entre 2018-2020.

preguntarnos “¿qué modelos de investigación en Educación Artística y creatividad social pueden contribuir a un replanteamiento epistemológico de la enseñanza, tanto en su nivel formal como no formal?” (Ossa, 2017, p. 9). Esta pregunta nos parece clave para valorizar la educación artística chilena, y ver en lo propio, elementos que son un aporte para el desarrollo de nuestro país.

A partir de aquí, el objetivo principal de la investigación ya concluida fue conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la región de Los Lagos en Chile y comprender cómo la conformación de sus subjetividades y su acción artística pedagógica contribuye hacia el desarrollo social y cultural de la región.

A su vez nos propusimos cuatro objetivos más específicos, sin embargo, en esta fase del estudio se exploraron los dos últimos: (3) Cómo el profesorado de artes vincula sus proyectos artísticos-educativos con las necesidades del entorno y, por último, (4) Describir las características que componen las prácticas docentes y artísticas de dichos docentes y analizar cómo impactan en el desarrollo social y cultural de la región.

En el presente artículo abordaremos las prácticas docentes desde los procesos artísticos encarnados en la escuela, donde lo personal, profesional y político están relacionados no solo en su proximidad con el aula, sino que conforman un sentido amplio que promueve el agenciamiento para las transformaciones sociales de lo que significa enseñar artes en un contexto que margina y no da crédito a la asignatura en las escuelas (Carrasco y García-Huidobro, 2016).

En los siguientes apartados se describe la metodología y el método de acercamiento al profesorado de artes visuales en la región de Los Lagos para conocer sus experiencias. Posteriormente se plantea una discusión teórica sobre la noción de subjetividad docente y, a partir de la aportación del pensamiento postestructuralista y de los Nuevos Materialismos se explica el acercamiento a la subjetividad de artistas-docentes. Luego se explican las categorías emergentes que se identificaron tras el análisis y se profundizan los conceptos más relevantes junto al relato de algunos/as participantes. A partir de estos elementos, el estudio permitió conocer las identidades artísticas y docentes de quienes habitan el territorio sur austral y que surgen desde lo imbricado e interrelacionado en un entorno territorial-local (artístico, cultural, pedagógico, etc.) que está rodeado de elementos materiales que les permiten desarrollarse, pensarse y *accionarse* como tales.

2. Subjetividades del profesorado de artes

La subjetividad docente ha sido explorada desde diversas perspectivas, ha tenido una trayectoria y rol significativo en la investigación educativa, por cuanto ha permitido situar nuevos elementos que afectan sus sentidos de ser y hacer en educación. Dentro de los estudios sobre la subjetividad docente, encontramos algunos más vinculados al construccionismo social y que ponen foco en sus construcciones personales con las trayectorias profesionales y las condiciones escolares (Cornejo, 2008, 2009; Sancho y Hernández, 2014; Theobald, 1990; Vezub, 2007; Wittrock, 1986, entre otros). Otros estudios sobre la subjetividad docente ponen mayor foco en aspectos biográficos desde la perspectiva narrativa (Day, 2006; Goodson, 2004; Ríos, 2018; Rivas y Herrera, 2009) y otros se preguntan por la subjetividad en relación a la construcción del saber docente (García-Huidobro, 2019; Mercado, 1991; Salguero, 1998; Tardif, 2004). Por último, encontramos algunos estudios que, al situarse en perspectivas postestructuralistas y de

los Nuevos Materialismos, exploran formas de concebir los procesos de subjetividad docente con un foco en lo situado, donde la corporeidad, las relaciones y los afectos son elementos relevantes para apropiarse de los procesos de subjetividad (Arévalo e Hidalgo, 2015; Carrasco y Hernández, 2020; Montenegro 2019).

El cruce y aportes de estos estudios nos han permitido situar a la dimensión de la subjetividad del profesorado, en la presente investigación, como un espacio de ser y hacer interdisciplinario y en constante conformación. Tras esto, visualizamos a la subjetividad docente como un desplazamiento de experiencias que no son lineales.

En el caso de este estudio, al estar enfocados en experiencias de artistas-docentes, nos parece relevante subrayar la capacidad de ser artista y docente en acción, como un elemento relevante en los procesos de subjetividad que van más allá de lo discursivo. Esto abre a la subjetividad como una construcción continua que surge desde el posicionamiento en un tramado rizomático de las múltiples formas de estar en un contexto artístico y educativo; lo que entendemos como posiciones intersubjetivas. Rosi Braidotti (1991) explica que la subjetividad es una multiplicidad de posiciones y “el sujeto es un proceso hecho de desplazamientos, negociaciones constantes entre niveles diferentes de poder” (p. 99). Desde aquí pensaremos en la subjetividad del profesorado de artes como un desplazamiento constante entre lo artístico y lo pedagógico, lo que Hall (2010) ha expresado como híbrido y, por ende, con un sentido onto-epistemológico que está en constante relación de movimiento (García-Huidobro 2018; Viveros, 2020). En el proceso de ir siendo artista-docente en la escuela se va construyendo una relación dialógica entre el hacer artístico y pedagógico. Por ello, si un/a artista-docente pierde ese diálogo, esa capacidad de decidir y de transitar entre ambas realidades, deja de ser sujeto activo en esa relación y, por ende, se dejan de producir sentidos intersubjetivos entre las artes y la enseñanza. Los sentidos subjetivos del profesorado de artes, más que ser producciones discursivas, se centran en un ser y hacer; una acción artística y docente que se da en un proceso continuo, situado, onto-epistemológico y que se expresa en sus relaciones con el mundo. Estas relaciones de estar en el mundo se materializan y corporeizan en un contexto situado, el que tendrá distintas repercusiones y aportaciones según el contexto.

Subjetividades situadas y la onto-episte-metodología de los/as artistas-docentes

El acercamiento epistemológico que desarrolló Sandra Harding (1987, 1993), desde un posicionamiento de investigación feminista *standpoint*, fue el punto de partida para argumentar que la experiencia situada es la base de todo conocimiento. A partir de ello, la perspectiva feminista ha propuesto modos alternativos de conocimiento, que legitimen a los/as sujetos como agentes de saber. Es decir, que valoren su saber cómo un conocimiento que ha sido opacado por la hegemonía patriarcal y que surge desde la subjetividad y conocimiento situado, como posibilidades materiales y relacionales de ir siendo (Alcoff y Potter, 1993). Estas ideas nos han enseñado que las producciones y pensamientos que encarnan los/as sujetos no son neutros, sino que situados, ya que emergen desde una localización singular y subjetiva que transforma a dichas acciones e ideas en saberes de la experiencia y en su propio devenir (García-Huidobro, 2019).

En relación a estas ideas, lo situado es un elemento inherente de la subjetividad. De hecho, diremos que la subjetividad es, justamente, los tránsitos y recorridos de nuestros posicionamientos. No es posible comprender los procesos intersubjetivos si no observamos o damos cuenta sobre cómo los/as sujetos viven y transitan entre sus situaciones y contextos.

Con estos antecedentes nos parece relevante comprender la relación que existe entre lo situacional, es decir, el dónde está situado el profesorado de las artes, sus conocimientos, experiencias artísticas y docentes y cómo todo ello nos lleva a comprender la construcción de dichas subjetividades. Respecto al dónde se sitúan los/as artistas docentes de este estudio, se plantean dos puntos de inicio que son relevantes y que no podemos obviar al acercarnos a conocer sus formas de subjetividad.

La primera es observar el lugar de localización geográfica en donde se desarrolla este profesorado y las implicancias que significa ser artista-docente en esa localidad y situación. En el caso de esta investigación, la población con la cual se desarrolló esta segunda fase son artistas-docentes que pertenecen a la Región de Los Lagos, en el sur de Chile, un contexto con escasa oferta artística y cultural y donde las escuelas dejan al margen a la educación artística (Carrasco y García-Huidobro, 2016).

Para contextualizar esta realidad regional, según el Informe Anual de 2018 sobre estadísticas culturales que entregó el Instituto Nacional de Estadísticas en Chile (INE, 2018), la Región de Los Lagos solo recibe un 4,7% del Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y Las Artes de proyectos regionales. Asimismo, la distribución de los Fondos de Arte y Cultura Nacional son de un 2,0% para la Región de Los Lagos, mientras que para la Región Metropolitana es de un 60,7%. Por otro lado, según el Informe de Políticas Culturales de la Región de los Lagos 2017-2022, del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017), en la región se desarrollan actividades artísticas que son centralizadas, realizándose en mayor medida en las comunas de Puerto Montt y Osorno, dejando a otras veintiocho comunas de la región relegadas de espacios y actividades culturales. A esto se suma que el promedio de asistencia a eventos culturales como conciertos, “exposiciones de artes visuales, museos, cine, juegos tradicionales y populares, biblioteca y proyectos de arte y tecnología, está por debajo del promedio de asistencia del promedio nacional” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017, p. 37). Dado el contexto de vulnerabilidad para el área artística y que afecta a la enseñanza de las artes en esta la región, nos parece que los/as artistas-docentes se sitúan en un escenario complejo y desafiante, donde su hacer pedagógico como promotores de las artes y la cultura es clave.

Respecto a la segunda forma de entender lo situacional de los/as artistas-docentes, hemos ahondado en lo situado, valorando las aportaciones que Donna Haraway ha entregado sobre los conocimientos situados desde una perspectiva feminista. Para esta pensadora, los conocimientos situados surgen a la voluntad de trascender el debate de realismo-relativismo, donde el sujeto se puede conocer desde ningún lugar o desde cualquier lugar (Balasch y Montenegro, 2003). Este modelo de objetividad epistemológica propone la parcialidad y localización del conocimiento –evitando los efectos totalizantes de las perspectivas anteriores–, mediante la solidaridad política que se da entre las localizaciones sociales. Este reconocimiento de parcialidad lleva a la conexión y articulación con otras localizaciones. En consecuencia:

La justificación de una creencia como verdadera refiere a la situación del agente de conocimiento; para un sujeto puede estar justificado y ser verdadero lo que para otro no lo es. No hay un punto de vista objetivo, neutro y ajeno desde el cual alcanzar la realidad (...) Cualquier sujeto conoce siempre desde un sistema, desde un lenguaje, a partir de ciertas premisas, en función de unos intereses, en relación con unas expectativas, etc. Todos estos condicionamientos influyen en la interpretación de la realidad que vamos a reconocer como conocimiento (Haraway, 1999, p. 224 en Guzmán, 2015, p. 42)

Desde este punto de vista los saberes se encarnan, los/as sujetos se multiplican en un espacio determinado y la producción del conocimiento se produce a través de la conexión parcial y múltiple de estas posiciones. En este sentido, pensaremos que el conocimiento y las subjetividades de los/as artistas-docentes se genera en el hacer de sus experiencias artísticas y pedagógicas, un hacer que está situado en la acción y que está cargado de sus intereses, deseos y lenguajes. Esto lo pensaremos como un modelo epistemológico, donde la producción de conocimiento y subjetividad se orienta hacia las responsabilidades éticas y políticas en un contexto de acción. Desde este modelo epistemológico, consideramos que los conocimientos situados son relevantes a la hora de hablar del posicionamiento situado en la construcción de las subjetividades de los/las artistas-docentes de la Región de los Lagos, porque enseñan nuevas formas de concebir los saberes artísticos pedagógicos, los que están imbricados con la experiencia ontológica de quienes son artistas-docentes.

Por ello, lo situacional del profesorado de artes implica pensar en lo ontológico no como un aspecto que refiere solo a la experiencia vivida como artistas y docentes, es decir, dos vivencias únicas y realidades aisladas de ser artista y docente. Por el contrario –y como señala Karen Barad (2003)–, lo ontológico es relacional, no es aislado y no puede desvincularse de las diversas dimensiones de la experiencia, del cuerpo, territorio o el deseo. En este sentido, pensar en subjetividades situadas conlleva entender que la experiencia fluida de ir siendo artista-docente se va articulando como un espacio múltiple, donde estas localizaciones artísticas y pedagógicas se van entrecruzando y tornando híbridas (Hall, 2010). Desde este lugar, comprendemos lo onto-episte-metodológico del profesorado de artes visuales como un desborde y cruce de experiencias y también un tejido de relaciones hilvanadas por lo discursivo, matérico, activo y contextual de quienes van siendo artistas y docentes a la vez. No pensamos lo ontológico del profesorado de artes como algo que está arraigado de manera fija, sino en red, como un fenómeno de quienes se viven desde múltiples experiencias (García-Huidobro, 2018).

Por esta razón que, como han enseñado las feministas materialistas (Nardini, 2014), no es posible separar lo ontológico, de lo metodológico, epistemológico y ético (Barad, 2007), ya que el cómo van siendo y viviéndose las/os artistas-docentes a la vez (ontológico), no puede desvincularse de la forma en que enseñan y realizan creaciones artísticas (lo metodológico). Esto nos permite ver los sentidos que generan en sus prácticas artísticas y docentes (epistemológico) como saberes, y donde entenderemos la construcción de sus subjetividades como un desplazamiento de sus conocimientos situados; sus experiencias artísticas y docentes.

A modo de contextualizar de mejor manera lo señalado, en el siguiente apartado se describe el análisis desarrollado en los grupos focales, se presentan las categorías y se explican con relatos de los/as participantes. En los resultados se manifiesta una construcción de subjetividad que encarna un sentido onto-episte-metodológico del/la artista-docente, donde se imbrican las experiencias artísticas-docentes y desde allí se devela un sentido social que nutre políticamente a dichas subjetividades.

3. Metodología

El proyecto se desarrolló desde un diseño emergente y utilizó una metodología mixta, que en su primera fase fue cuantitativa y luego cualitativa. En la primera etapa cuantitativa se tomaron cinco dimensiones para construir variables y escalas de valor en relación a sus

experiencias artísticas y docentes. Las dimensiones abarcadas en la primera parte del estudio fueron consideradas como aquellos aspectos que influyen en la conformación identitaria de los/as artistas-docentes y permitieron dar orden y sentido al instrumento de recogida. Las dimensiones seleccionadas fueron: (i) la formación y trayectoria profesional, (ii) características de la práctica artística, (iii) conflictos de la práctica artística-docente, (iv) necesidades de la práctica artística-docente, y por último (v) aportes al desarrollo cultural de la región. A partir de estas dimensiones se conformó una encuesta virtual en Google Forms. El instrumento de recogida se compuso por un total de 21 preguntas con respuestas abiertas, múltiples y selectivas, las que estaban organizadas según las cinco dimensiones de la identidad profesional docente del profesorado de artes. Una vez construido el instrumento, fue validado por dos expertos en el área de educación artística nacional. Se difundió a través de diversas bases de datos y medios de difusión. El instrumento fue contestado por 97 profesores/as de artes visuales provenientes de diversas instituciones educativas del territorio –públicas, privadas, rurales y urbanas–, constituyéndose como una muestra no probabilística, sino que por conveniencia (50% provincia de Llanquihue, 36,6% provincia de Chiloé, 11,2% provincia Osorno y 2,2% provincia de Palena).

Posteriormente, la información obtenida fue analizada mediante el programa de análisis estadístico SPSS y se generó una matriz de datos, cruces y variables entre dimensiones. Tras realizar la matriz desarrollamos una interpretación exploratoria, basada en el análisis descriptivo de cada variable y estadística. Esto nos permitió una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Dichos resultados (García-Huidobro y Ferrada, 2020) ayudaron a conocer los principales elementos de la formación y la trayectoria del profesorado de artes, sus dificultades y necesidades para el área de enseñanza, lo que permitió orientar la segunda etapa.

Un elemento que nos llamó la atención sobre los resultados de la encuesta, y que se transformó en el eje de la segunda fase cualitativa, fueron las percepciones sobre las características de las prácticas artísticas de los/as participantes. Nos pareció significativo que el 84% de los/as artistas-docentes encuestados considerara que su hacer pedagógico, es decir el desarrollo de talleres y/o clases de artes, identificara a su práctica artística. Esto nos llevó a preguntarnos por el significado del compromiso educativo como un elemento que es parte de su desarrollo artístico y en qué medida dicho hacer apunta al giro sobre la propia concepción de las artes y el rol tradicional del artista (Rogoff, 2011).

Con estos antecedentes y preguntas, la segunda fase cualitativa fue pensada como un lugar de encuentro entre subjetividades artísticas y docentes, donde los/as participantes pudiesen conocerse, dialogar y además aprender para repensar sus prácticas desde herramientas artísticas. Para ello se convocó al mismo segmento de población que participó en la primera fase cualitativa. De los 97 participantes de la encuesta, 48 asistieron a los grupos focales de manera voluntaria, constituyendo nuestra población objetivo por un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde participaron docentes de artes de las provincias de Osorno, Llanquihue y Chiloé, de escuelas rurales y urbanas, públicas y particulares.

Con esta población se realizaron cuatro grupos focales y en cada mesa se dialogó en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo mis clases o experiencias docentes son parte de mi producción artística? ¿Qué tipo de proyectos artísticos y pedagógicos he realizado donde he vinculado mi experiencia como docente? ¿Por qué considero relevante (o no) vincular

el quehacer artístico personal con mis experiencias como docente? ¿Cómo mi práctica artística y pedagógica es un aporte para la cultura y la región de los Lagos? Dichas preguntas buscaban dar respuestas al tercer y cuarto objetivo específico de este estudio y con ello conocer con mayor profundidad sus subjetividades.

En los grupos focales nos interesó que los/as participantes pudieran compartir sus experiencias docentes a través de sus historias personales y el relato de sus proyectos artísticos pedagógicos, pues, como cuenta Donna Haraway (1997), las historias son parte intrínseca de las prácticas narrativas, lo que para ella significa que “contar cuentos es intrínseco en las prácticas de las ciencias de la vida” (p. 125). Las historias –explica la autora– no son simplemente nada. Por el contrario, las prácticas narrativas constituyen parte importante de lo que ella llama “semiosis de la creación-construcción de los conocimientos biológicos” (p. 125). En este sentido, consideramos que lo dialogado en dichos encuentros fueron prácticas de saber relevantes, pues, sus prácticas narrativas, provenientes de sus lugares sociales, son formas de construir subjetividad.

Posterior a los grupos de discusión se analizaron los relatos compartidos con el software Atlas. Ti, a través de una codificación axial, donde se fueron agrupando los relatos que –a nuestro parecer– aludían a sus formas de situarse en y entre las prácticas artísticas y pedagógicas y que daban cuenta de elementos relevantes en sus subjetividades.

En el siguiente apartado nos situamos en la noción de subjetividad docente y su vínculo con el quehacer de artistas-docentes, desde una visión onto-episte-metodológica. Luego se explican las tres categorías de análisis, como aquellos conceptos que nos ayudaron a entender cómo los/as artistas docentes van conformando sus subjetividades y su aporte social y cultural.

4. Resultados: Prácticas artísticas-docentes situadas, donde lo artístico es un medio para el cambio

La pregunta que orientó esta investigación fue cómo los/as artistas-docentes van conformando sus subjetividades y cómo dicho proceso es un aporte social y cultural. Para ello, la segunda fase cualitativa que se realizó a través de los grupos focales fijó su mirada en el tercer y cuarto objetivo específico de este estudio. A saber: Explorar cómo el profesorado de artes vincula sus proyectos artísticos-educativos con las necesidades del entorno y, describir las características que componen las prácticas docentes y artísticas de dichos docentes y analizar cómo impactan en el desarrollo social y cultural de la región. Para ello, las preguntas de los grupos focales fueron ¿Cómo mis clases o experiencias docentes son parte de mi producción artística? ¿Qué tipo de proyectos artísticos y pedagógicos he realizado donde he vinculado mi experiencia como docente? ¿Por qué considero relevante (o no) vincular el quehacer artístico personal con mis experiencias como docente? ¿Cómo mi práctica artística y pedagógica es un aporte para la cultura y la región de los Lagos? Dichas preguntas fueron creadas con la intención de que las respuestas y el diálogo se centrara en cómo sus procesos de creación dialogan con lo pedagógico. Sin embargo, al presenciar los grupos focales (y el posterior análisis) pudimos comprender que *aquello* relevante que emergía en los grupos era del orden de otra cosa. Para identificar y comprender lo que ocurría, nos dispusimos a realizar el análisis intentando entender cuál era el lugar situado de la práctica artística y el de la práctica

pedagógica, cómo era el desplazamiento de dichos conocimientos situados y hacia dónde les llevaba.

A partir del ordenamiento y agrupación de los relatos sobre el sentido y lugar de sus prácticas artísticas y pedagógicas, pudimos apreciar tres aspectos relevantes y que identificamos como conceptos claves; las categorías: (i) Creación Artística Personal Situada, (ii) Lo artístico y (3) Agente/a de cambio. En la siguiente tabla se muestran las categorías con subcategorías (cuadro 1).

Cuadro 1. Categorización de la conformación de subjetividades de artistas-docentes

PREGUNTA INVESTIGACIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Conformación de las subjetividades de artistas-docentes y su aporte social y cultural	Creación Artística Personal Situada (CAPS)	En el lugar de la práctica pedagógica
		En diálogo con la práctica pedagógica
	Lo artístico	Transformación Mediación
	Agentes/as de cambio	

Fuente: Elaboración propia.

Valoramos, además, la segunda categoría de Lo artístico como una articulación entre la primera y tercera categoría, puesto que se transforma en un medio para generar cambios y transformaciones sociales y culturales relevantes. Desde este lugar, pudimos comprender que lo onto-epis-metodológico estaba incorporado en sus formas de ir siendo artistas-docentes, puesto que a través del análisis de sus relatos observamos que la práctica artística, propia de cada artista-docente, no puede desvincularse del estar en el aula y en la escuela, y a esto llamamos: lo situado. En los relatos, también pudimos apreciar que el profesorado de artes, cuando entra al contexto educativo, transforma su creación artística personal en una que es situada en lo pedagógico. Desde aquí desprendemos, entonces, que la práctica artística situada se localiza en y con la práctica pedagógica. Por ello, la manera de situar sus prácticas artísticas, en el lugar y en diálogo con la práctica pedagógica, transforma a dicho hacer artístico en otra cosa: en lo que denominamos como lo artístico y que se vincula más como una herramienta metodológica de mediación y transformación. Esta forma de utilizar a las artes y de situarse como artistas-docentes, nos llevó a vislumbrar su posición como agentes/as de cambio y sujetos/as activas que abren posibilidades en el estudiantado. Por ello, entendemos sus subjetividades como los desplazamientos que hacen entre sus conocimientos y experiencias situadas entre lo artístico y pedagógico, lo que se va transformando en elementos posibilitadores. Explicamos estos desplazamientos en el siguiente diagrama (figura 1).

Las tres categorías que se proponen muestran una temporalidad y se dan como un proceso que es dado por el contexto educativo donde cada artista-docente trabaja. Es relevante señalar que el contexto educativo no fue pensado como categoría, ya que el medio y contexto educativo es un espacio transversal que influye para que la creación artística personal viva un proceso de cambio hacia *lo artístico*, lo cual transforma a los/as artistas-docentes en agentes de cambio. Sin embargo, hay que recalcar que lo situado, es decir el contexto educativo del profesorado de artes visuales, es intrínseco en la conformación de sus subjetividades. Es en estos espacios donde los procesos de agenciamiento adquieren un sentido. Por lo tanto, el contexto educativo es una dimensión política que engloba y da

sentido al cruce de categorías, más no una categoría de análisis en sí misma. A partir de lo expuesto se profundiza y explica cada categoría señalada.

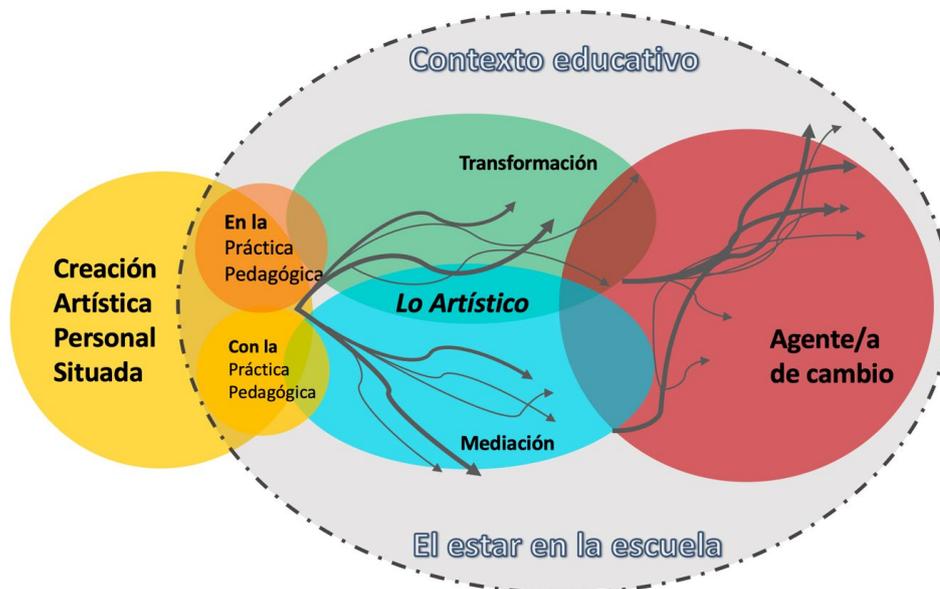


Figura 1. Cruce de categorías en el contexto educativo

Fuente: Elaboración propia.

4.1. La Creación Artística Personal Situada (CAPS)

A través de esta categoría se alude a cómo los y las artistas-docentes refieren a su desarrollo como artistas cuando se les pregunta por sus prácticas artísticas o proyectos creativos. Es interesante observar que en los relatos del profesorado el proceso creativo y artístico personal siempre es situado en el plano o espacio pedagógico y no como un tipo de arte que es aislado, individual o de taller. A partir de aquí se pudo evidenciar dos formas de aludir sobre sus procesos artísticos y creativos personales. Por un lado, cuando la CAPS se sitúa en el espacio pedagógico (ontológico), se puede observar que los/as artistas-docentes llevan parte de la experiencia artística personal al espacio pedagógico y, por otro lado, se pudo evidenciar que cuando la CAPS se sitúa en diálogo con lo pedagógico (epistemológico) ocurre un proceso interesante, relacionado con una desapropiación o despoje de lo artístico individual, para ponerlo en sintonía con la experiencia o necesidades del aula.

En cuanto al espacio pedagógico (ontológico), pudimos ver que la CAPS está en constante diálogo con el lugar de la práctica pedagógica, donde la práctica, creación y/o interés artístico que los define o lleva a concebirse como artistas, se manifiesta en sus prácticas pedagógicas. Esto se evidencia a través de la entrega de técnicas y temáticas, donde pueden “traspasar” sus intereses y/o experiencias como artistas. En cuanto al espacio pedagógico (epistemológico) se manifiesta una desapropiación de lo artístico como proyecto individual y entonces la experiencia creativa se *pone al servicio* o bien *nutre* la práctica pedagógica. Así, la creación se dispone hacia el aprendizaje del estudiantado. Los conocimientos de la disciplina artística a la que cada uno/a se dedica, dejan de ser un proyecto individual y se sintonizan con los procesos pedagógicos. Lo que se enseña, entonces, son formas de relacionarse con el mundo a través de la creación artística.

4.1.1. Creación Artística Personal Situada en el lugar de la práctica pedagógica

En 2002, la artista Cubana Tania Bruguera comienza con su proyecto artístico público “Cátedra Arte de Conducta”, el cual funciona hasta 2009 como una escuela de arte alternativa, donde se enseña cómo transformar la sociedad a través de un arte socialmente comprometido. En su proyecto, Bruguera toma a la educación como un medio artístico, donde su práctica artística se despliega como pedagógica. La experiencia de Bruguera nos parece particularmente interesante nombrarla, dado que, en los últimos años, el giro educativo en las artes (Rogoff, 2011) nos ha invitado a observar el rol de la educación en el ámbito artístico. Desde este nuevo diálogo entre las artes y la educación, hemos observado que algunos/as artistas-docentes también buscan llevar sus intereses y deseos creativos al aula y, en este sentido, parece interesante observar las modificaciones que dicha intención de creación puede vivir al ser realizada con el estudiantado. En este sentido, algunas artistas-docentes del estudio nos cuentan:

Como se toma el tema de reciclaje y medio ambiente empezamos a observar, analizar, para ver el tema del entorno, y de ahí surgió en cierta forma, y gracias a los alumnos, la producción de una obra propia mía, que después llevé al ejercicio con estudiantes ahora en marzo, que era en base al cianotipo, que es una técnica de emulsión fotoquímica, que traspasará la silueta de la imagen o del objeto, del desecho que recogimos en la playa ya que yo trabajo en un liceo rural, a 17 km de acá. Entonces ellos recolectaron, separamos basura, juntamos elementos naturales que son las hojas las ramas, todo lo que conforma el espacio. (Participante 4)

Entonces, como que me he enamorado tanto de la educación que lo estoy llevando a mi disciplina, como hacer documentales sobre eso. Sobre la educación rural específicamente. (Participante 30)

Y de hecho desde ese afán, de esa obsesión que tengo con el óleo, logré que aprendieran a pintar óleo. Me salió de todos los contenidos, no me importó. Inventé en el libro jajaja y todo un nivel de segundo año medio aprendió a pintar. (Participante 11)

Lo que estas artistas-docentes nos relatan es, al igual que la intención de Tania Bruguera, la necesidad de llevar su deseo e interés de creación al espacio del aula. ¿Cuál es la experiencia situada a la cual referimos? En los relatos anteriores nos hablan de obsesión y enamoramiento, y observamos que se sitúan a ellas, desde las artes, como punto de incardinamiento situado en donde empieza el deseo de enseñanza. Esto nos parece fundamental y se relaciona con lo que la pedagogía de la diferencia ha llamado el partir de sí.

Como nos ha enseñado Nieves Blanco (2006), “los docentes no enseñamos una materia, sino nuestra relación con ella y también nuestra relación con cada alumna y cada alumno” (p. 176). Rescatamos la idea de cómo el profesorado puede trasladar su sentido e interés creativo al aula, sin dejarlo aislado en el espacio de taller individual y tomando así un sentido social y relacional, para que éste pueda ser transformado desde la relación pedagógica y se abra a nuevas posibilidades. Desde aquí pensamos en la relevancia que adquieren los procesos artísticos, creativos y culturales que desarrollan los/as artistas-docentes con el estudiantado en el aula, y no como una oportunidad para desarrollar sus proyectos artísticos individuales, sino como un cruce epistemológico y ontológico (García-Huidobro, Viveros y Bahamonde, 2020), que nos permite ir “más allá de los límites impuestos por quienes consideran que es el arte” (Hernández, 2009, p. 309) y el circuito artístico.

A partir de aquí, proponemos que la creación artística que es situada en el espacio pedagógico, entre artistas-docentes y estudiantes, son producciones culturales que, como

expresan María Acaso y Clara Megías (2017), “quedan situadas al mismo nivel de reconocimiento social que los proyectos de artistas y curadores” (p. 135).

4.1.2. Creación Artística Personal Situada en diálogo con la práctica pedagógica

Grant Kester (2011) llama “arte dialógico” a la posibilidad de generar otras formas de relación entre las personas que son partícipes en las prácticas artísticas. A partir de esta idea, volvemos a señalar cómo los/as artistas-docentes involucran en su quehacer docente sus ideas e intereses artísticos y creativos, poniendo al centro, esta vez, el diálogo que estas maestras establecen cuando piensan la relación de su proceso creativo con el de su hacer en la escuela:

Bueno, tal como algunas dijeron, yo creo que es inseparable lo uno de lo otro [refiere a su práctica artística con la pedagógica] y aparte que, cuando tú estás enseñando, también siento que estas creando paralelamente. (Participante 22)

Con estas palabras, esta artista-docente nos recalca la necesidad ética-onto-epistemológica de vincular su hacer docente con el artístico, pues, cuando señala que al estar enseñando también se está creando, nos habla de una relación donde se imbrican procesos y saberes que son rizomáticos e híbridos. Además, creemos que cuando ocurre aquel proceso de arte dialógico que propone Kester (2011), emergen elementos que muestran lo nuevo y transforman al/la artista-docente en un/a posibilitador/a de experiencias:

Creo que tiene que ver con esa carencia, de que una no puede de repente poder procesar y poder expresar en nuestra propia obra, lo que pueden a lo mejor lograr los niños, (...) yo pienso que es una carencia de nosotros como artistas, de poder expresar eso y lo traspasamos a nuestros alumnos de alguna manera, porque yo en los talleres de jornada escolar completa... allá a los niños los llevo al mar, y los he llevado a algunas exposiciones sobre todo de carácter surrealista, y porque me interesa mucho esa parte, porque si voy a explotar la parte patrimonial sobre todo de Chiloé, donde hay mucha mística, donde hay mitología etc., los llevo por ese lado, y han salido obras maravillosas, que han tenido que ver con la contingencia incluso, de lo que está sucediendo a través de la iglesia, que se yo, y lo han llevado a un ámbito bastante surrealista y bonito, de.. con una expresión propia de ellos, que a mí me han dejado ¡Plop! (Participante 38)

La artista-docente nos habla de sus carencias como artista y cómo sus imposibilidades la llevan a volcar el deseo de creación en el estudiantado. Estas ideas nos invitan a pensar en la diferencia entre el diálogo comunicativo y el diálogo analítico que explica Elizabeth Ellsworth (2005). Esta académica cuenta que el diálogo comunicativo no enseña realmente, porque está mediado por estructuras de poder prefijadas que determinan los roles entre profesorado y estudiantado. Por ello, la idea es que un diálogo nos pueda llevar a un terreno nuevo y desconocido, lejos de lo preestablecido. Para esta autora, ese tipo de comunicación dialógica es el diálogo analítico, el que no pretende una comprensión plena o un control sobre el estudiantado, y por ende abre paso a lo nuevo; a la enseñanza más profunda.

² Condorito es la historieta cómica más popular en Chile, originada en 1949. Una característica peculiar de estas historietas es que, al término de cada historia, uno o varios de los personajes se desmayan o caen al suelo como víctimas de una situación vergonzosa o comentario ridículo. Esa última imagen viene acompañada de una onomatopeya –que exclama ¡PLOP!–, como una forma de éstos de pedir explicación o quedar desconcertados.

En este sentido, creemos que los/as artistas-docentes pueden generar un diálogo analógico con su estudiantado cuando ven, en su posibilidad de enseñar, una carencia, puesto que los/as puede llevar –como muestra la participante 38–, a despojarse de las estructuras prefijadas, y más bien desde su interés posibilitar al estudiantado a crear. Esto, como nos relata la participante, trae sorpresa y entonces se abre paso a lo no pensado, a lo que se puede aprender con el estudiantado desde la ignorancia y lo contingente. Es un terreno donde el profesorado junto a sus estudiantes transita por la incertidumbre y la sorpresa. A esto, Dennis Atkinson (2016) ha llamado *poiesis*, y alude al riesgo de ir aprendiendo con los y las otras a través de la experiencia artística situada.

4.2. Lo artístico

La segunda categoría de análisis es lo artístico y alude a los cambios que pueden ocurrirles a las prácticas artísticas individuales cuando se convierten en modos de ser, hacer y conocer, en diálogo con otras experiencias, como por ejemplo las pedagógicas. Según expresa Adiana Raggi, “la producción artística no es hoy en día –y en realidad nunca lo ha sido– un lugar de producción y venta de objetos, es un lugar de producción de conocimiento del mundo en el que vivimos” (Raggi en Dávila, 2018, p. 116). En relación a ello, con esta categoría pensamos el arte más allá del arte por el arte o como una instancia propositiva y lo llamamos lo artístico, haciendo alusión a su capacidad como medio para conocer, afectar e impactar socialmente. Si Andrea de Pascual y David Lanau plantean que el arte “es una herramienta de actuación, una forma de pensar y hacer capaz de transformar la educación y los mecanismos de impacto social” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 70), entonces, a través de dicha afirmación y los relatos de los/as participantes de este estudio, dejamos de pensar el arte como un objeto/sujeto y lo entendemos como un agente y un medio.

4.2.1. Lo artístico como transformación

A partir de lo descrito sobre *lo artístico*, consideramos que esto es una acción o actividad que, como señala Juan Gil (2018), produce algo nuevo. Esta novedad, también Dennis Atkinson (2016) la ha explicado como la fuerza del arte, donde refiere a la energía e ímpetu que lo artístico nos entrega para transformar, generar nuevos saberes y posibilidades. Así, lo artístico en esta categoría no es pensado cómo un agente que transforma la realidad educativa, sino como un acontecimiento. Se percibe un aparecer que permite la emergencia de algo distinto que es posibilitador de algo nuevo. En relación a ello, el curador Luis Guerra se pregunta: “¿es el acontecimiento una transformación al nivel de percepción de la realidad o es efectivamente una transformación en el suceder de las cosas propias” (Guerra, 2017, p. 62). Su pregunta, a su vez nos permite cuestionar la experiencia de los/as artistas-docentes para revisar, en qué medida los acontecimientos que se promueven en los espacios pedagógicos abren posibilidades de reconocimiento en el hacer del estudiantado.

Es muy importante poder presentar lo que los niños hacen, yo hice una exposición en el colegio el año pasado. En el taller de jornada escolar completa, tomé los cuadros, como yo les decía ahí los puse en un bonito pasparteu (...) fueron como 32 obras de ellos y se sentían, pero inflados, porque yo les dije: ustedes tienen que decir lo que hicieron. Ellos se ponían al lado de sus creaciones, ellos explicaban a los que llegaban, y fue maravilloso. (Participante 5)

Esta artista-docente redefine el espacio educativo como arena política, generando nuevas posibilidades para el estudiantado donde se pueden reconocer y revalorizar. En este

sentido, nuestra pregunta no es en qué medida lo artístico transforma a la realidad, sino cómo lo artístico en sí se abre y se transforma en posibilidad. Estas nuevas posibilidades para el estudiantado son orientadoras para generar percepciones de reconocimiento y más participativas en su entorno (Sales, Traver y Moliner, 2019), y es aquí donde consideramos el rol transformador de las artes.

Yo también les enseño a creerse el cuento porque yo también soy artista (...) es un colegio de carácter cristiano, vulnerable es chiquitito, en promedio fluctúa entre 10 o 12 alumnos [por curso], por esa parte también es más corto llegar a cada uno e igual llevar un seguimiento más personalizado, con hacer también sus gustos, sus inquietudes, sus fortalezas y debilidades (...) en el proceso de las artes los chicos de quinto no saben mezclar colores de partida y vamos por parte, yo también voy con ellos, yo también voy descubriendo cosas nuevas, vamos juntos con cositas técnicas. (Participante 21)

Sin embargo, me abro a lo otro que yo he ido aprendiendo. Porque en el currículum también hay mucho objetual y también encuentro que es muy ajeno a los niños (...) Y respecto a lo que ellos o las artes visuales me han entregado a mí como asignatura, yo podría decir que es como abrirme a otros, a otros estilos, comprender que no se trata de bonito o feo si no de expresión. Porque los niños dicen: Es que no está bonito... y es que no se trata de que es bonito o feo ¡Se trata de que tú te expresas! (Participante 12)

Nos parece interesante subrayar como ambas artistas-docentes no enfocan lo artístico como un logro, no persiguen un resultado a través de las artes, sino una posibilidad para aprender, conocerse y que el estudiantado se valore a través de promover experiencias motoras de forma relacional. Esto las lleva a involucrarse más allá de lo artístico como aspecto curricular, sino de lo artístico como aspecto democratizador y de revalorización personal. Por otra parte, lo transformativo no solo es unidireccional ya que involucra al profesorado. Esta redefinición del espacio educativo desde lo artístico también les compete, porque les posibilita aprender con el estudiantado.

Vinculamos los relatos de las participantes con los ensayos de Luis Guerra (2017), sobre la inexistencia del arte. En estos, el autor nos propone que “existen procedimientos artísticos indomiciliados” (p. 40), con lo que explica la existencia de diversas formas prácticas y procedimientos que exceden el campo artístico y la rúbrica del Arte, ya que son de otro orden. Con la idea de inexistencia del arte, Guerra habla de otra experiencia que llama arte emancipador y que nos permite pensar los modos de existir para aprender a ser.

En relación a ello y como nos enseñan las participantes, el tipo de acontecimientos artísticos que promueven permiten emancipación y, a su vez, se sitúan en un enfoque artístico que ha explicado Imanol Aguirre (2005), donde lo artístico se vive como una experiencia contingente y de posibilidad que permite comprender para luego transformar la experiencia del arte en la escuela, y donde las obras de arte o las técnicas son medios y herramientas para generar nuevas comprensiones de ellos y ellas mismas. Creemos que lo artístico vivido en dichos acontecimientos encuentra su domicilio fuera del campo artístico tradicional, porque no pone el foco en la creación o resultado, sino en el impulso de crear nuevas relaciones y aprendizajes desde una redefinición del contexto educativo que oriente hacia aprendizajes compartidos y significativos para el estudiantado.

Luis Guerra, también llama infrapolíticas a la “acumulación invisible de acciones, procedimientos, estrategias que trabajan resistiendo, emancipando (...) estas acciones de arte a las que refiero como inexistentes componen modos de sustracción constitutiva”

(Guerra, 2017, p. 46-47). Infrapolíticas son las prácticas políticas cotidianas no referidas a discursos políticos, sino a acciones que disrumpen y desestabilizan el sistema. Desde aquí entendemos entonces que las prácticas y actividades artísticas sin domicilio fijo –y que cuestionan el sistema del Arte– son infrapolíticas. De esta manera, entendemos como los/as artistas-docentes reconocen la labor de crear conciencia a través de las artes y esto se observa como acumulación invisible de acciones que generarán cambios, donde el estudiantado se identifica con estos cambios porque son propios de la realidad que ellos y ellas viven día a día, que no pertenecen a un discurso, sino que son reflexiones onto-epistemológicas.

4.2.2. Lo artístico como mediación

Deleuze (1995) ha explicado la necesidad de que los procesos creativos y las prácticas artísticas acontezcan desde mediaciones, entendiéndola como la posibilidad de vincular dos o más cosas, sujetos/as. Nos explica que “toda la creación sucede en los mediadores. Sin ellos no pasaría nada. Se puede tratar de personas (...) Yo necesito mis mediadores para expresarme, y ellos no podrían llegar a expresarse sin mí: siempre es un trabajo en grupo” (p. 125). Lo que nos explica a través de estas palabras, es que si pensamos que las creaciones artísticas de los/as artistas-docentes ocurren en y con la práctica pedagógica, entonces en el vínculo y trabajo conjunto entre docente y estudiantado se genera la mediación como un acto de creación y esto es una práctica diferenciadora.

Pero cada experiencia de trabajo es diferente, en el caso de estas niñas, yo también me planteo cada día, cuál es la mejor manera de trabajar con ellas, con sus personalidades, que tratamientos están conociendo... se están soltando igual y tengo que valorar eso en su propio aprendizaje personal, como ya se conocen, eso va a dar pie a un buen lugar de trabajo también, como que no puedo llegar y decirles: ¡Ya, silencio, tenemos que poner atención! Porque tampoco es la idea que estén contenidas y restringidas si vienen de un proceso del colegio donde están así toda la mañana... entonces llegan ahí y quieren pintar, pero quieren también jugar entre ellas. Siento que soy yo la que tengo que encontrar la manera de trabajar bien con ellas de acuerdo a sus personalidades, más que ellas adaptarse a mi forma de trabajo. Entonces, eso son como los desafíos que uno se plantea cada vez que enfrentas un grupo nuevo, por eso a mí me gusta trabajar procesos más largos, de un año mínimo porque ahí realmente tú tienes la posibilidad de conocer a tus estudiantes y de sacar el mejor provecho de ellos cuando ya los conoces. (Participante 39)

Lo artístico, en este caso, es vivido como mediación en dos sentidos. El primero es más evidente, y se da por el vínculo entre artista-docente y alumnado, creando una relación social entre ambos (Gell, 1992) y que permite que se generen los acontecimientos artísticos. El segundo sentido alude a la relevancia que la artista-docente entrega a cultivar la relación pedagógica, a conocer al estudiantado y dejarse dar y afectar por las relaciones. En ello se manifiesta lo artístico, estando también presente en las relaciones como formas de mediación. Dejarse dar, explica Nieves Blanco (citada en Sofías, 2002, pp. 116-117) “es mostrarse abierta a errores, a las contradicciones, a los conflictos, pero también es dejarse afectar por ellas y ellos, aprender con y de las y los estudiantes concretos”. En ese dejarse dar se requiere valorar la singularidad del otro/a y su reconocimiento, para que lo artístico tenga sentido de trascendencia en el quehacer docente.

Así me aprovecho harto de no ser profesora cachai y la artista entre comillas, dentro de la sala, entonces muevo mobiliario, eso es lo primero. Entonces siempre ese gesto de mover el espacio, cambiarlo, ya en los niños genera como una cosa. (Participante 23)

Como ha señalado el curador Oriol Fontdevila (2018),

El arte no es solamente aquello que es mediado por un agente externo, sino que el arte actúa también por sí mismo en tanto que agente de mediación. Esto es, las proposiciones artísticas no esperan pasivas a entrar en acción por medio de la actividad de un agente externo, sino que el arte es también un agente que tiene capacidad para desarrollar su propia actividad, condicionar el despliegue de redes de su entorno, e incluso incidir en la formación de asociaciones entre agentes humano y no-humanos. (Fontdevila, 2018, p. 51)

Vinculamos las palabras de Fontdevila con las de la participante 23, para explicar que lo artístico, en tanto mediación, no se da como un proceso autónomo, obvio o evidente, o solo por la existencia de un vínculo entre dos agentes. Es necesario que existan acciones consientes que la promuevan como, por ejemplo, cuando la participante 39 expresa: “tengo que encontrar la manera de trabajar bien con ellas de acuerdo a sus personalidades” o bien cuando la participante 23 señala: “ese gesto de mover el espacio, cambiarlo”. Lo artístico, en ambos casos no refiere a la actividad artística propiamente tal, sino al acontecimiento, el que alude a todo lo que la mediación genera, produce y abre. La mediación –explica Oriol Fontdevila (2018)– nos permite un pensamiento diferencial, ya que nos lleva a nuevos espacios, ideas y formas de acción artística.

Pero en el caso de la mediación cultural, mediación artística, construcción para mediar, que lo hace tal vez más dura en lo técnico, como de meter un poquito, porque es una pregunta que a mí me apasiona y yo creo que en el fondo nosotros estamos aportando al desarrollo regional a través de la educación, de la cultura, del desarrollo social y también de un desarrollo económico. (Participante 8)

Nos parece interesante la reflexión de la participante, quien reconoce cómo la mediación, en tanto proceso, es un aporte que trasciende lo escolar y se transforma en prácticas transformadoras. Asimismo, valoramos su reconocimiento sobre la idea de “construcción para mediar”, pues, consideramos que también es necesario mediar para construir, ya que observamos que en los/as artistas-docentes lo artístico emerge como una posibilidad de la mediación.

4.3. Artistas-docentes como agentes/as de cambio

La pensadora Marina Garcés (2013) reflexiona sobre la novedad en educación y su carácter emancipador y se pregunta “¿por qué los artistas y los activistas quieren ser, ahora, educadores” (p. 85). Años más tarde, a ella responden María Acaso y Clara Megías (2017), explicando que dicho fenómeno se genera dada la necesidad de ir más allá de lo propositivo, para generar prácticas artísticas y culturales que sean socialmente transformadoras y sean un motor de cambio social. No es precisamente que se enseñe artes dentro de un contexto educativo formal, sino que desde lo artístico se promueva una experiencia donde el profesorado de artes sea mediador e impulse procesos transformativos. Es desde aquí donde creemos que se convierten en agentes/as de cambios.

En relación a ello, con esta categoría aludimos a cuando los/as artistas-docentes reconocían –de manera consciente y literal– su hacer como mediador y transformador, promoviendo impacto real en los territorios donde trabajan y viven para afectarlos.

Yo he estado en muchas partes exponiendo mi trabajo, soy premio nacional maestro artesano 2013 (...) Entonces nosotros somos un tremendo aporte para la vida de los niños, en el sentido de que ellos tampoco tengan límite de poder crear, para que ellos se fortalezcan como ser humano. Porque vivimos en una sociedad que está todo el rato limitándose. Y en el arte no hay límite, y ese eso es lo principal, la libertad de expresión, la superación personal que uno se da. (Participante 19)

En el 2016 publicamos un trabajo que es una recopilación de videos de vivencias de 22 localidades rurales de la comuna de Puerto Montt y que está enfocado en el tema que es que en los campos uno ve mucho abandono, de ahí me motivo a hacer este trabajo, hicimos (...) Sabes que hubo un impacto social, nosotros se lo entregamos a las autoridades, hubo un impacto social de un trabajo donde se deja visualizar una realidad, un drama, porque la ronda media va para los campos, para el sector La Arena; hacía 4 años que le habían ido a sacar los dientes a todas las mujeres para colocarles las prótesis y nunca más fueron y así sucesivamente lo que yo pude ver in situ (...) Considero que sí ha habido un impacto en el trabajo de recopilación, por eso considero que nosotros los artistas tenemos, yo personalmente, pero me gustaría todos tuviéramos este rol de poder hacer a través del arte o del teatro, decir lo que está pasando. (Participante 45)

Yo creo que el aporte que uno hace a la cultura es el ámbito de crear conciencia, de crear, de sociabilizar un enfoque del desarrollo de la curiosidad, del pensamiento, de la imaginación creadora. Yo creo que por ahí va la cosa (...) Entonces yo creo que uno es un aporte a eso, siempre va a ser un aporte implícito ahí en el trabajo que uno hace muy de abajo, pero va a ser un aporte siempre al desarrollo de la cultura. (Participante 46)

En los relatos anteriores se puede observar una autorización y reconocimiento no solo por el trabajo que realizan, en tanto social, sino que también como agentes/as de cambio que se preguntan por la justicia social, la democratización de la cultura y donde su quehacer se pone al servicio del desarrollo social y cultural. A partir de esto, se plantea a los/as artistas-docentes como productores culturales (Acaso y Megías, 2017), es decir, quienes a través de su hacer docente promueven la cultura y la dotan de significado en la vida del estudiantado. Incluso, como relatan los/as artistas-docentes, traspasando los límites de lo educativo y siendo agentes/as de cambio en todo ámbito.

En 2015, Carmen Mörsch planteó cuatro discursos de educación y mediación artística presentes en las instituciones culturales: el afirmativo, reproductivo, deconstructivo y el transformativo. Este último es explicado como la necesidad de que la educación y mediación en museos sitúe a la institución como un actor de cambio social. Estas ideas, si las trasladamos a la escuela nos llevan a pensar, también, en la necesidad de artistas-docentes que, como productores culturales, se transforman en actores/actrices políticos/as que promueven el cambio social. Este llamado nos parece relevante mencionarlo para evidenciar que los/as artistas-docentes visualizan en ellos/as este hacer y son conscientes del aporte político que entregan, “construyendo conocimiento en un proceso democratizador que otorga un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades (Gale y Densmore, 2007, citado en Sales, Traver Martí y Moliner, 2019, p. 178).

El rol de los/as artistas-docentes conlleva una dimensión transformadora de la educación, promoviendo iniciativas comprometidas con el entorno y el contexto social. Lo que hace la participante 45, por ejemplo, es llevar esta noción transformadora de la educación más allá del aula, sacando adelante un proyecto participativo que promueve la capacidad crítica, comprometida con el entorno y generadora de nuevas oportunidades para la ciudadanía (Jiménez, 2014), incorporando una problemática social que convoca a toda la población de un territorio en particular. Ser un/una artista-docente y agente/a de cambio, promueve ver el aula como un espacio compartido desde la creatividad, como una forma de comprender el mundo, desde una postura política que no puede ser, si no es colaborativa entre el estudiantado y la comunidad. “Crear conciencia”, como menciona el participante 46, es repensar el espacio educativo, ya no como ese espacio de entrega jerárquica de conocimientos, sino como un espacio de experimentación cultural con enfoque holístico,

plural y comunitario, enraizado en lo artístico y que se pone al servicio para propiciar cambios en las lógicas y lenguajes territoriales (Sales, Traver Martí y Moliner, 2019).

El territorio es hacedor de agentes/as sociales ya que, desde ese libro abierto, este cuaderno de bitácora (Carbonell, 2001), se toman decisiones políticas para el quehacer artístico. El territorio es el lugar donde el/la agente/a social (el profesorado de arte de la Región de los Lagos) se sitúa en una de las conexiones parciales como postura política para el cambio social, generando una red vinculante con el estudiantado y el territorio y portando nuevas posibilidades y sentidos para/con el contexto que les rodea. Esto evidencia el tejido social que los/las modela para ejercer cambios en el territorio, que son en sí mismos procesos reflexivos desde el hacer artístico situados e imbricados desde las mismas problemáticas de la comunidad.

5. Conclusiones

En este artículo se han expuesto los resultados de la fase cualitativa del estudio “Identidades profesionales de lo/as artistas-docentes en la Región de Los Lagos. Transformaciones de lo social en compromiso cultural”, que buscó conocer las subjetividades del profesorado de artes visuales de la Región de Los Lagos en Chile y comprender cómo dichas subjetividades contribuyen al desarrollo social y cultural de la región.

Respecto a la configuración de subjetividades de los/as artistas-docentes, se pudo evidenciar la emergencia de tres elementos que identificamos como particularidades relevantes para entender sus subjetividades situadas.

El primer elemento fue comprender que en las subjetividades artistas-docentes hay un cambio sobre el lugar en que se entiende la producción o creación artística personal. Nos parece relevante apreciar que el ejercicio docente modifica la concepción de los artistas-docentes sobre su propia práctica artística, para no concebirla desde el lugar de lo individual, sino que conectado a lo social y situado en el espacio docente. En este proceso, es importante destacar que el cambio surge en la práctica docente y en diálogo con ella, por lo que el contexto educativo es relevante para entender sus subjetividades. Entenderemos, entonces, que el contexto educativo tiene un componente transformador para ellos/as, ya que en estos espacios toman decisiones éticas y políticas sobre sus creaciones artísticas. Es en este contexto donde deciden conectar el hacer artístico a lo social.

En segundo lugar, es relevante mencionar que dichas formas de relatar y percibir sus ejercicios artísticos, al estar en un contexto social y educativo, no aluden a las artes ni a sus capacidades creativas como una creación objetual o de resultados, sino posibilitadora; y a esto llamamos *lo artístico*. Las artes, entonces, para los/as artistas-docentes se transforman en un espacio nuevo, que es mediador y posibilitador en los contextos educativos.

Por último, el tercer elemento ha sido reconocer que tanto las prácticas artísticas situadas en/con lo pedagógico y que transitan hacia lo artístico mediador y posibilitador, nos llevan a comprender a los/as artistas-docentes como agentes de cambio. Esta idea parece sumamente importante, ya que el quehacer del/la artista-docente es la posibilidad de articular una posición disruptiva para la transformación social, pues, introduce aspectos diferenciales frente a lo que aparenta ser rígidamente constituido en la escuela y genera

cambios en el entorno y la ciudadanía, porque al ser situadas, comprometen las reflexiones de la comunidad que experimenta las mismas problemáticas como una forma de repensar el mundo.

Estas tres particularidades nos muestran tipos y formas de subjetividades que se generan en un tejido social, dado por el territorio, el contexto educativo y en donde la experiencia de ir siendo artistas-docentes se torna esencial, pues, las formas en que enseñan, la realización de creaciones artísticas y cómo estos saberes se cruzan y generan en sus prácticas artísticas y docentes, develan un carácter y compromiso social con la enseñanza de las artes.

Nos parece relevante finalizar este escrito retomando una pregunta planteada en la introducción, para reflexionar en torno a “¿qué modelos de investigación en Educación Artística y creatividad social pueden contribuir a un replanteamiento epistemológico de la enseñanza, tanto en su nivel formal como no formal?” (Ossa, 2017, p. 9). Sobre ello, a través de este estudio pareciera quedar en evidencia la necesidad de trascender los modelos y perspectivas de educación artística (Imanol Aguirre, 2005), y que, además, en nuestro país no han permitido un avance sustantivo sobre lo que significa hacer y enseñar artes en Chile. Con este estudio se plantea la urgencia de pensar en modelos de investigación en educación artística que pongan foco en lo social, más que en lo técnico o validación de modelos. Las evidencias de este estudio muestran la necesidad de articular una epistemología de lo situado en la educación artística y su área de investigación, y que sea promovida por un profesorado que pueda observar y reconocer, en sus desplazamientos artísticos y docentes, un hacer activo que se compromete socialmente. Un foco en este modelo ayudaría a promover subjetividades políticas, como la búsqueda de los lugares de resistencia y de empoderamiento de los/as artistas-docentes, en los distintos contextos y ámbitos de acción.

A partir de aquí, y a modo de colofón, preguntarnos por cómo dichas subjetividades contribuyen hacia el desarrollo social y cultural parece obvio, ya que al ser agentes/as de cambio se sitúan como posibilitadores/as de vida y cultura. Es desde aquí que se evidencian los cambios del campo artístico y de la educación artística en Chile, porque emerge la dimensión transformadora de las artes en educación, un nuevo hacer donde el profesorado se compromete no solo a enseñar técnicas, lenguajes artísticos o contenidos, sino sobre todo afectos, preguntas, problemas y sentidos de ser (García-Huidobro y Montenegro, 2020). Esto es, sin duda, lo que transforma a la cultura.

Agradecimientos

Proyecto financiado por el Concurso Interno de Investigación Científica y Tecnológica Regular 2018 de la Universidad de los Lagos, Chile (2018-2020).

Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Octaedro.
- Alcoff, L. y Potter, E. (1993). *Feminist epistemologies*. Routledge.

- Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2015). Corporalidad docente: Un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los Cuerpos*, 2(2), 162-179.
<http://doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a10>
- Atkinson, D. (2016). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141-152.
<https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Barad, K. (2003). Performatividad posthumanista: Hacia una comprensión de cómo la materia se convierte en materia. *Signos: Revista de Mujeres en Cultura y Sociedad*, 28(3), 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. Piussi, y A. Mañeru (Eds.), *Educación nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of dissonance. A study of women in contemporary philosophy*. Routledge.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Invisibilidades*, 9, 105-112.
- Carrasco, S. y Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimiento*, 26, e26012.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes. *Revista Educarte*, 44, 8-14.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2012). *Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile*. <http://comunidadcreativosrios.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/01/informe-final-buenas-practicas-educacion-artistica.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política cultural. Los Lagos 2017-2022*.
<https://issuu.com/consejodelacultura/docs/politica-los-lagos-2017-2022>
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Dávila, J. (2018). La experiencia desde el cuestionamiento en colectivo. Algunas reflexiones desde el ICDAC sobre investigación artística. En N. Calderón y J. Ortiz (Coords.), *Practicar la inestabilidad. Diálogos y acercamientos desde la investigación artística* (pp. 113-141). Universidad Veracruzana.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990, trans. Martin Joughin*. Columbia University Press.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. AKAL.
- Errázuriz, L., Marini, G., Urrutia, I. y Chacón, R. (2014). *Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la X Región de Los Lagos*. Teatro del Lago y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fontdevilla, O. (2018). *El arte de la mediación*. Consomi.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Belaterra.
- García-Huidobro, R. (2018). Hacia una formación onto-epistemológica de artistas-docentes. Un cruce de experiencias. En VVAA, *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde la universidad* (pp. 20-31). Universidad Técnica de Manabí (UTM).
- García-Huidobro, R. (2019). *Experiencias del saber pedagógico de mujeres artistas-docentes. Narraciones biográficas sobre el desplazamiento del saber*. Editorial Cuarto Propio.
- García-Huidobro, R. y Ferrada, J. (2020). El compromiso cultural en las identidades del profesorado de artes en Chile. *CUHSO*, 3(2), 24-52.
<http://doi.org/10.7770/2452-610x.cuhso.03.a02>
- García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.23>
- García-Huidobro, R., Viveros, F. y Bahamonde, G. (2020). Creaciones y transformaciones en la onto-epistemología de los(as) artistas-docentes. Un proyecto al sur de Chile. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 661-677. <https://doi.org/10.5209/aris.64915>
- Gell, A. (1992). *The technology of enchantment and the enchantment of technology*. En J. Coote y A. Shelton (Eds.), *Anthology, art and aesthetics* (pp. 40-60). Clarendon.
- Gil, J. y Calderón, N. (2018). Arte, creación e investigación. Sobre el proceso creativo en el arte. En N. Calderón y J. Ortiz (Coord.), *Practicar la inestabilidad. Diálogos y acercamientos desde la investigación artística* (pp. 161-182). Universidad Veracruzana.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Guerra, L. (2017). *De la inexistencia del arte*. Brumaria.
- Guzmán, M. (2015). Multiplicar los sujetos, encarnar los conocimientos: Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway. *Boletín Científico Sapiens Research*, 5(2), 39-44.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636>
- Haraway, D. (1997). Enlightenment@science_wars.com: A personal reflection on love and war. *Social Text*, 50, 123-129. <https://doi.org/10.2307/466820>
- Harding, S. (1987). *Feminist and methodology*. University Press.
- Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology: What is strong objectivity? En L. Alcoff y E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). Routledge.
- Hernández, F. (2009). ¿De qué hablan los artistas cuando realizan proyectos artísticos-pedagógicos? En R. Parramón (Coord.), *Acciones irreversibles* (pp. 299-309). EUMO.

- Jiménez, M. (2014). Los agentes sociales del contexto y su participación en la comunidad educativa. En M. Blanch (Coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas: Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador* (pp. 39-46). Narcea.
- Kester, G. (2011). *The one and other many. Contemporary collaborative art in a global context*. Durke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394037>
- Llona, E. (2011). *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la Región Metropolitana*. IDIE.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 59-72. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305>
- Montenegro, C. (2019). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: Pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 289-302. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>
- Mörsch, C. (2015). Contradecirse una misma. La educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En A. Ceballos y A. Macaroff (Eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 10-21). Fundación Museos de la Ciudad.
- Nardini, K. (2014). Volverse otro: El pensamiento encarnado y la «materia o importancia transformadora» de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 14, 18-25.
- Ossa, C. (2017). *Políticas y didácticas. Estudio sobre educación artística, creatividad social y ciudadanía en el CNCA*. Universidad de Chile.
- Raquimán, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las artes visuales. Una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Ríos, M. (2018). *De la formación en artes visuales a la práctica educativa: narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Rivas, J. y Herrera, P. (2009). *Voz y educación. La narrativa como interpretación de enfoque de la realidad*. Octaedro.
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 253-266.
- Sales, A., Traver Martí, J. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Salgueiro, M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio etnográfico*. Octaedro.
- Sancho, J. y Hernández, F. (Coord.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Sofías. (2002). *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Horas y Horas.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Theobald, N. (1990). An examination of the personal, professional, and school district characteristics on public school retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(90\)90005-P](https://doi.org/10.1016/0272-7757(90)90005-P)
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23.

Viveros, F. (2020). Artistas y artistas-docentes en Chile: Orígenes, formación y desafíos. En R. García-Huidobro (Ed.), *Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual* (En edición). Ril Editores.

Wittrock, M. (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.

Breve CV de las autoras

Rosario García-Huidobro

Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Su formación de pregrado es de Licenciada en Artes por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Profesora de Educación Media por la Universidad Gabriela Mistral, en Santiago de Chile. Desarrolló los masters “Artes y Educación: un enfoque Construccionalista” y “Estudios de la Diferencia Sexual”, ambos en la Universidad de Barcelona. Se ha desempeñado como profesora de Artes en escuelas primarias y secundarias de Santiago. Ha trabajado como académica de la Universidad Católica Silva Henríquez y actualmente desarrolla docencia e investigación en la Universidad de los Lagos de Chile y se desempeña como Directora de Igualdad de Género de la Universidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1401-9437>. Email: rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl

Ninoska Schenffeldt Ulloa

Licenciada en Socióloga de la Universidad Católica de Temuco en Chile, actualmente se desempeña como profesional de apoyo en docencia e Investigación en la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de Los Lagos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3454-4511>. Email: ninoska.schenffeldt@ulagos.cl



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

¿Qué Piensan Estudiantes de Primaria Bonaerenses y Madrileños sobre la Participación Escolar?

What do Primary School Students of Buenos Aires and Madrid Think about School Participation?

Almudena Juanes*
Liliana Jacott

Universidad Autónoma de Madrid, España

El presente estudio pretende conocer las ideas que tienen sobre participación escolar estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria de Madrid y Buenos Aires. Se realizan 153 entrevistas semiestructuradas individuales con niñas y niños de 9 y 11 años de ambos países en donde se les plantea resolver un dilema específico sobre participación democrática escolar. Los resultados muestran que chicas y chicos de 4º y 6º de Primaria de ambas ciudades mantienen mayoritariamente una concepción de la participación desde un enfoque en el que se destaca el papel de la autonomía personal en la toma de decisiones democráticas, en contraste con un enfoque más centrado en la autoridad y el mérito. Asimismo, se aprecian diferencias de género en las representaciones sobre la participación escolar en ambas muestras, al igual que diferencias por ciudades en dichas representaciones. Concluimos resaltando la importancia de indagar cómo se desarrollan y coordinan las distintas representaciones infantiles cuando interpretan y evalúan la realidad social a partir de sus propias experiencias con las prácticas culturales y contextos educativos particulares, para dar cuenta de la participación, la toma de decisiones y la justicia social.

Descriptor: Participación escolar; Justicia social; Educación democrática; Elecciones; Estudiantes de primaria.

The present study aims to find out the ideas that 4th and 6th grade Primary Education students in Madrid and Buenos Aires have about school participation. 153 individual semi-structured interviews were conducted with girls and boys aged 9 and 11 from both countries, in which they were asked to resolve a specific dilemma regarding democratic participation in schools. The results show that girls and boys in 4th and 6th grade of primary school in both cities mostly maintain a conception of participation from an approach that emphasizes the role of personal autonomy in democratic decision-making, in contrast to a focus more centered on authority and merit. There are also gender differences in the representations of school participation in both samples, as well as differences by city in these representations. We conclude by highlighting the importance of investigating how different children's representations develop and coordinate when they interpret and evaluate social reality based on their own experiences with particular cultural practices and educational contexts, in order to account for participation, decision-making and social justice.

Keywords: School participation; Social justice; Democratic education; Elections; Primary school students.

*Contacto:
almudena.juanes@educa.madrid.org

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de julio 2020
1ª Evaluación: 13 de septiembre 2020
2ª Evaluación: 9 de octubre 2020
Aceptado: 1 de noviembre 2020

1. Introducción

La participación escolar constituye un concepto controvertido con múltiples significados que ha sido abordado desde diferentes perspectivas educativas y con objetivos distintos. En algunos países se pretende que la participación democrática forme parte del día a día en la vida escolar. Mientras que en otros contextos socioculturales son muy escasas las experiencias de participación infantil y juvenil en los centros escolares. Desde un enfoque de educación para la ciudadanía se pretende que las personas jóvenes adquieran los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que les permitan desarrollar un papel activo, informado y crítico para participar en una sociedad democrática (García-Vélez, 2016). De modo que participación y democracia son dos componentes claves que han sido objeto de estudio desde variados enfoques. En la presente investigación, analizamos las representaciones que tienen estudiantes de Educación Primaria de dos países distintos sobre participación escolar. Y más concretamente, abordamos el estudio de la participación como una de las dimensiones de justicia social¹ (Fraser, 2008a, 2008b; Miller, 1999). Desde nuestra perspectiva, consideramos a las tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación, como herramientas para poder aproximarnos a la Justicia Social (Murillo y Hernández, 2011), y entendemos esta, como un medio para que todas las personas alcancen el objetivo de tener una vida digna, en la que se promueva activamente el desarrollo de sus capacidades (Jacott et al., 2016a, 2016b, 2019).

En este estudio, como indicamos, nos centramos especialmente en la dimensión de participación, bajo la idea de la plena participación de todas las personas implicadas (estudiantes, profesorado, familias, comunidad educativa), en la toma de decisiones que tienen lugar en el proceso educativo, y más concretamente, la participación del alumnado. Haciendo especial hincapié en promover mecanismos de participación, en dar voz desde una visión transformadora al conjunto de estudiantes, como una parte muy importante de su proceso formativo como ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI, para que puedan ser capaces de cuestionar, resistir o transformar los sistemas que promueven las injusticias y desigualdades (Pearce y Wood, 2019).

Es crucial que estas ideas sobre el rol que debe tener la educación desde el enfoque de la Justicia social se trabajen tanto desde las escuelas, como desde la investigación, escuchando todas las voces implicadas, con el objetivo de determinar cuál es el impacto que tienen estas prácticas en educación y cómo son comprendidas y abordadas las situaciones de injusticia y desigualdad en los entornos educativos por parte de estudiantes, profesorado, familias y comunidad educativa. Y para conseguirlo es necesario diseñar herramientas que nos permitan conocer con mayor profundidad cuáles son sus ideas acerca

¹ El presente estudio forma parte de un trabajo más amplio, donde se investigan las ideas del alumnado en las tres dimensiones de Justicia Social. Se enmarca en los siguientes proyectos: “Escuelas para la Justicia Social” (2012-2014), EDU2011-29114, y Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I Ministerio de Ciencia e Innovación, Convocatoria 2011 de ayudas para la realización de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada; “Educación y Justicia Social: una mirada multidisciplinar” (2012-2014), CEMU-2012-024, I Convocatoria de Proyectos de Investigación Multidisciplinares de la UAM y “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la educación para la Justicia Social” (2015-2018), EDU2014-56118-P.

de la justicia social, y más concretamente, en el caso que nos ocupa, sobre la participación en contextos educativos.

2. Revisión de la literatura

En cuanto a los estudios sobre participación escolar, cabe señalar la existencia de una serie de trabajos relevantes realizados en distintos países en los que abordan este tema desde variados enfoques teóricos y metodológicos. Así por ejemplo, encontramos investigaciones en los que se aborda la participación desde enfoques más centrados en educación para la ciudadanía (Holdsworth, 2000), las voces de estudiantes en la toma de decisiones de la propia escuela (Cook-Shater, 2020; Granizo, 2011; Pearce y Wood, 2019; Thornberg y Elvstrand, 2012), la importancia de la participación como elemento de mejora de la escuela (Lodge, 2005; Rudduck y Fielding, 2006), la participación de estudiantes y familias en la toma de decisiones en distintos contextos de su vida cotidiana (Seguro, 2016), o desde la perspectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (Koster et al., 2010).

En cambio, parece que aún hay pocos trabajos que cuenten con instrumentos validados que midan la participación de estudiantes en decisiones que afectan a sus vidas (O'Hare et al., 2016), siendo estos en su mayoría cuantitativos, frente a los cualitativos (Mager y Nowak, 2012; O'Hare et al., 2016) y en muchas ocasiones partiendo de las ideas de las personas adultas, con respecto a la participación de sus hijas e hijos (Horgan et al., 2017; O'Hare et al., 2016; Sales et al., 2018), o de las del profesorado con respecto a la participación de sus estudiantes (Heikkila, Vuopala y Leinonen, 2017; Sales, et al., 2018), o en relación con sus prácticas pedagógicas (Hidalgo y Perines, 2018).

El reconocimiento al derecho de participación de estudiantes, especialmente en la infancia, ha sido planteado desde hace años, tanto desde algunos trabajos e investigaciones pioneras en este campo (Dewey, 1916; Melton, 1980), como desde organizaciones internacionales como la ONU a través de la CDN (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989). De hecho, en los últimos años se han realizado una serie de estudios relevantes sobre los derechos de participación en la infancia y adolescencia (Burger, 2017; Campos, 2015; García-Pérez y Montero, 2014; Giné et al., 2014; Ochaíta y Espinosa, 2004; Robles, 2015; Ros, 2009; Seguro, 2016; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Sin embargo, encontramos que hay un menor número de estudios sobre participación en el ámbito educativo en los que se analicen las ideas que tienen los propios estudiantes acerca de su participación en la escuela (Coiduras et al., 2016) o sobre la percepción de sus derechos (Burger, 2017; Seguro, 2016). Y menos aún se encuentran estudios sobre las representaciones de estudiantes desde una perspectiva de las tres dimensiones de Justicia social (Juanes, 2018; Sainz, 2017).

Si atendemos al nivel educativo, encontramos que son más escasas las investigaciones realizadas en Educación Primaria (García-Pérez y Montero, 2014; Giné et al., 2014), frente a la Educación Secundaria (Goodnight, Whitley y Brophy-Dick, 2019; Granizo, 2011; Grayman y Godfrey, 2013; Mager y Nowak, 2012; De Smul et al., 2019).

A partir del meta-análisis llevado a cabo por Mager y Nowak (2012) sobre los efectos de la participación estudiantil en la toma de decisiones escolares, puede decirse que un buen número de estudios empíricos realizados en este ámbito se centran en la participación del alumnado dentro de la propia escuela, fundamentalmente a través de consejos escolares y

toma de decisiones en la clase, e incluso en la planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje (Cook-Shater, 2020; De Smul et al., 2019; Goodnight et al., 2019; Hidalgo y Perines, 2018; Heikkila, Vuopala y Leinonen, 2017), no tratándose la participación del alumnado en temas que trascienden la propia escuela, como las injusticias y desigualdades sociales.

Además, hay que destacar que buena parte de las investigaciones que se encuentran en este ámbito son llevadas a cabo en países como Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos o Canadá (Horgan et al., 2017; Mager y Nowak, 2012; Goodnight et al., 2019; Pearce y Wood, 2019) siendo más escasos los trabajos realizados en otros países, y que comparen grupos de edad, países, o contextos diversos, y en el caso de dichas comparaciones, no parece haber resultados concluyentes (Mager y Nowak, 2012; O'Hare et al., 2016)

Se han hallado numerosos beneficios de la participación del alumnado en los centros educativos, como: mejora de autoestima y relaciones alumnado-docentes (Mager y Nowak, 2012; O'Hare et al., 2016), habilidades para la resolución de problemas, (Mager y Nowak, 2012), mejora del aprendizaje (De Smul et al., 2019; Goodnight et al., 2019), rendimiento académico en la escuela (Ros, 2009) y del funcionamiento de la escuela (Lodge, 2005; Rudduck y Fielding, 2006), entre otros.

En cambio, resulta necesario atender a las condiciones en las que se promueve dicha participación, de forma que influya en las políticas reales de las escuelas, y no se perciba por parte de los estudiantes como algo externo y ajeno a sus vidas (Bruno y Barreiro, 2015; Grayman y Godfrey, 2013) produciendo desilusión (Mager y Nowak, 2012), o resultando un comportamiento moldeado por los adultos (Coiduras et al., 2016; Thornberg y Elvstrand, 2012).

Si bien los derechos de participación en la infancia son reconocidos a nivel global (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989), parece que todavía en la actualidad existe una falta de reconocimiento social y educativo de la infancia como una etapa donde los niños deben ser vistos como personas activas en la sociedad, por lo que deberían ser tratadas como ciudadanas y ciudadanos del presente y no del futuro. Al igual que existe un interesante debate sobre cuál es el alcance real de los derechos de participación y de lo que significa la participación escolar, tanto a nivel conceptual como en las prácticas pedagógicas (Burger, 2017; Coiduras et al., 2016; Larkins, 2014; Percy-Smith 2010, 2015; Thornberg y Elvstrand, 2012).

Así, el concepto de participación en la infancia constituye un concepto controvertido y que plantea muchos problemas difíciles de resolver ya que, por ejemplo, todavía en la actualidad se cuestiona por parte de las personas adultas cuáles son las edades y cuál es el rango de actividades y escenarios en que los niños pueden ser capaces de participar para tomar decisiones en su vida cotidiana. No obstante, algunos autores como Burger (2017) comienzan a apuntar una serie de recursos sociales y psicológicos, para que se dé mayor participación en el alumnado, tales como un clima percibido de no discriminación, bienestar subjetivo y sentimientos de seguridad en el alumnado, o tener personas de confianza en los centros escolares.

Igualmente, tal como plantean recientemente Horgan y otros (2017), todavía son pocos los estudios en los que se abordan las experiencias concretas que tienen los niños sobre sus derechos de participación, o en los que se analiza su participación real y efectiva en los

distintos contextos cotidianos relacionales en los que se desarrollan y cuáles son las condiciones necesarias para ello.

Algunos de estos trabajos que analizan su participación relacional en distintos escenarios de la vida cotidiana, nos muestran que aquellos escenarios en los que es más frecuente que se promueva su voz y participación suelen ser su propio hogar o asociaciones pequeñas. En contraste con su escuela o la comunidad, como estructuras más formales de participación, en las que la participación infantil se encuentra más limitada tanto por las actitudes de personas adultas como por el significado que dan a una serie de elementos relacionados con la edad, voz y capacidades necesarias para participar (Horgan et al., 2017).

De hecho, las oportunidades que tiene la infancia para participar en los espacios de la esfera pública suelen ser muy limitadas, y esto es algo que ocurre particularmente en las escuelas (Horgan et al., 2017). Muchos jóvenes se muestran poco satisfechos con su nivel de participación en los procesos de toma de decisiones en la escuela y tienen nivel muy bajo de expectativas de que las escuelas sean sitios de participación salvo en algunas pocas cuestiones periféricas en la escuela (Horgan et al., 2017; Thornberg y Elvstrand, 2012).

Así que más bien, tendríamos que centrarnos en pensar la participación como un conjunto más amplio y diverso de procesos sociales, poniendo el foco en los entornos cotidianos y en las interacciones en los que ésta tiene lugar (Percy-Smith, 2010, 2015). Y sobre todo en analizar cuáles son las prácticas cotidianas que se dan en la infancia en las distintas esferas de sus vidas y cómo interpretan sus propias prácticas de participación en los distintos contextos en que se producen (Larkins, 2014). Junto a ello, pensamos que es necesario abordar con mayor profundidad el estudio de las representaciones que tienen estudiantes de distintos contextos socioculturales sobre las prácticas de participación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, en el presente estudio partimos de la problemática existente en cuanto a las ideas de participación infantil, ya que por un lado, parece que se da poca participación infantil real en las escuelas y por otro, no siempre se entiende a la infancia como una etapa en la que las personas puedan participar de forma plena como ciudadanos del presente, siendo críticos con las injusticias sociales, y con una clara vinculación a la comprensión de dicha participación desde la perspectiva de la justicia social.

Es por ello que, en nuestra investigación, nos planteamos el siguiente objetivo general: conocer las ideas sobre participación escolar que tienen estudiantes de 4º y 6º de Educación Primaria de Madrid y Buenos Aires, cuando resuelven un dilema de justicia social acerca de uno de los procesos democráticos de toma de decisiones en la escuela: la elección de un delegado o representante de clase.

Así pues, de forma más concreta, nuestros objetivos específicos son:

- Averiguar las ideas del alumnado respecto a la participación en contextos cotidianos como la escuela. Nos interesa por un lado saber cuáles son sus ideas acerca de los distintos mecanismos o procedimientos que pueden seguirse para la elección de un delegado de clase. Y por otro, indagar cuáles son sus ideas acerca del papel que tienen las figuras de autoridad (en este caso, la profesora) en el proceso de elección de representante escolar, cómo entienden las normas dadas en las escuelas (aceptación o rechazo de las normas impuestas, crítica o

asunción de estas, si las consideran justas o injustas, etc.) y la importancia que otorgan al criterio del mérito académico en dicho proceso.

- Conocer las diferencias que existen a partir del análisis de las argumentaciones y justificaciones dadas por estudiantes, en función del grado en que sus representaciones sobre la participación se posicionan como más o menos cercanas a una perspectiva de Justicia Social, de manera que nos permita formar distintos niveles de complejidad en las representaciones, desde este enfoque.
- Establecer posibles comparaciones por curso escolar, género y ciudad respecto a las ideas sobre participación escolar generadas a partir del dilema planteado.

3. Método

Se realiza un estudio exploratorio de tipo cualitativo, descriptivo, con un diseño transversal (Bernard, Wutich y Ryan, 2017). Para el estudio cualitativo se diseña una entrevista semiestructurada para ser aplicada de forma individual. Una vez diseñada, la entrevista fue validada a partir de la realización de un estudio piloto con una muestra total de 20 estudiantes de Educación Primaria de Madrid (seleccionados proporcionalmente, por género y curso). Los resultados del estudio piloto mostraron que la entrevista resultó un instrumento útil de evaluación, permitiendo establecer comparaciones entre las ideas del alumnado de Educación Primaria, según el curso y el género (Juanes, Pérez-Manjarrez y Fernández-González, 2013). La entrevista definitiva presenta seis dilemas, dos para cada dimensión de justicia social.

Participantes

La muestra consta de 153 estudiantes de cuatro escuelas públicas de Buenos Aires y Madrid. En el cuadro 1 se indica la muestra total de estudiantes, por ciudad, curso y género. De la muestra total, el 48% de estudiantes pertenecen a centros educativos argentinos y el 52% a centros españoles. En cuanto al curso, 49,7% son estudiantes de 4º y 50,3% de 6º de Educación Primaria. Y con respecto al género, 49,7% son niñas y 50,3% son niños. Las edades medias del alumnado son: para 4º curso de 9,6 años (Buenos Aires) y 9,2 años (Madrid), y para 6º curso de 11,4 años (Buenos Aires) y 11,1 años (Madrid).

Cuadro 1. Muestra del estudio

		BUENOS AIRES	MADRID	TOTAL
4º Primaria	Niñas	19	20	39
	Niños	17	20	37
	Total	36	40	76
6º Primaria	Niñas	19	18	37
	Niños	18	22	40
	Total	37	40	77
<i>Total</i>	<i>Niñas</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>76</i>
	<i>Niños</i>	<i>35</i>	<i>42</i>	<i>77</i>
<i>Total participantes</i>		<i>73</i>	<i>80</i>	<i>153</i>

Fuente: Elaboración propia.

La selección de las escuelas se realizó teniendo en cuenta fundamentalmente dos criterios. El primero de ellos vinculado a la justicia social, de forma que se pudiera contar con centros escolares de dos tipos: escuelas que como parte de su proyecto pedagógico y educativo fuesen de alguna manera más favorecedoras de la justicia social y otros centros

de tipo más estándar, que no fueran en principio especialmente promotores de la justicia social. Y el segundo de ellos se intentó que fuesen centros escolares que estuviesen situados en un contexto socioeconómico medio y bajo.

En el caso de Buenos Aires, las cuatro escuelas forman parte de la zona del conurbano bonaerense que rodea la capital, siendo dos las que consideramos como más promotoras de la justicia social, y dos las escuelas estándar. En cuanto a la ciudad de Madrid, escogimos dos escuelas como más favorecedoras de la justicia social, situadas en la zona sureste de la capital, y dos escuelas de tipo más estándar, localizadas en la zona norte.

Cabe señalar que, en el presente trabajo, ofrecemos una visión general de la opinión del alumnado en ambos países, y los argumentos que ofrecen niñas y niños para justificar sus decisiones más o menos justas. Por ello, no exponemos aquí las respuestas de los estudiantes en función de cada escuela a la que pertenecían, sino a nivel global, con relación a su edad, género o ciudad.

Instrumento

La entrevista es semiestructurada y consta de seis dilemas sobre distintas situaciones relacionadas con la justicia social. Si bien en este estudio solo nos centraremos en analizar los resultados de uno de los dilemas. En estos dilemas, se exponen diversos escenarios de injusticia, y se pide al alumnado que sugiera qué haría ante estas situaciones, o cómo estas podrían resolverse, de modo abierto, sin ofrecer ninguna alternativa de respuesta. En este caso el dilema planteado corresponde a la dimensión de Participación denominado: "Elección de representante" (cuadro 2).

Cuadro 2. Guion del dilema

DESCRIPCIÓN	MINUTOS
Apertura inicial y presentación	3
Consentimiento informado y confidencialidad	3
Presentación del dilema: Elección de representante <i>“¿Hay delegados/delegadas, representantes de estudiantes, en tu clase?, ¿sabes lo que son?”</i> (Si en su escuela no ha habido nunca un representante de la clase o si desconocen lo que significa el término “delegado”, se explica en qué consiste esta figura). <i>“...La semana pasada estuve en una escuela y en un grupo estaban decidiendo cómo elegir a un estudiante como delegada o delegado para que fuera su representante y Paula (estudiante de 4º/6º) le dijo a su maestra que ella quería ser, pero la profesora decía que no, que debería ser delegada otra estudiante que tuviera mejores notas, porque Paula quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas.</i> <i>“¿A ti qué te parece? ¿Crees que es importante sacar buenas notas para poder ser representante de tus compañeras y compañeros de clase, para ser delegada/delegado o no?”</i> <i>“¿Qué debería tener o cómo debería ser una estudiante para poder ser representante?”</i> (Dependiendo de las respuestas generadas por cada estudiante, la entrevistadora realiza distintas contra sugerencias. Por ejemplo, si un alumno indica que en su grupo se hace mediante votación, la entrevistadora pregunta qué le parece esa manera de proceder, si es mejor o peor de lo que se plantea en el dilema, o si lo haría de otra forma).	4

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Las entrevistas, se llevaron a cabo de forma individual, en una pequeña sala, cercana al aula de referencia, tanto en las escuelas madrileñas como en las bonaerenses. En todos los casos, se contó con el consentimiento informado del equipo directivo, familias y

estudiantes. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente 10 minutos para este dilema, y se grabaron y transcribieron en su totalidad por la primera autora, para su análisis ulterior.

Análisis de los datos

Para examinar los resultados de las entrevistas, se realiza un análisis de contenido de las respuestas al dilema (Braun y Clarke, 2006). En este análisis, se identifican posibles categorías a partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas. Al igual que en otras investigaciones, las categorías no estaban predeterminadas, sino que surgieron de forma inductiva a partir de las respuestas generadas por los participantes (Mager y Nowak, 2012).

En un primer momento establecemos tres categorías distintas de respuesta en función de cómo se resuelve el dilema en términos de la importancia que se otorga a los siguientes elementos: el procedimiento que utilizan para la elección de representante, el papel que dan a la figura de autoridad (la profesora), las normas de la escuela y el mérito personal en este proceso de elección de representante escolar. En este caso las categorías son:

- participación desde una perspectiva centrada en la autoridad y el mérito.
- participación desde una perspectiva de autonomía personal.
- participación desde una perspectiva de justicia distribuida como equidad.

Y en un segundo momento, categorizamos estos tres tipos de participación en función del nivel de posicionamiento que tiene la solución del dilema con respecto a un enfoque de justicia social, en la dimensión de participación. En el cuadro 3 se recogen los distintos niveles de justicia social asociados a los tipos de participación con su descripción y categorías temáticas correspondientes.

Como puede verse en el cuadro 3, agrupamos las respuestas en tres categorías, situándolas bajo un continuo que va del nivel I al nivel III, de respuestas poco vinculadas a la justicia social y más concretamente a la dimensión de participación (nivel I), a respuestas más relacionadas con la justicia social y la participación en distintos niveles (niveles II y III).

Las distintas categorías han sido creadas a partir de la clasificación de las respuestas dadas por los participantes, pero partiendo de distintos estudios en este ámbito. En este caso, al tratarse de cuestiones relacionadas con la comprensión de las normas y la justicia, nos basamos en investigaciones sobre el desarrollo de juicios morales en distintos contextos y situaciones (Neff y Helwig 2002, Nucci, 2001; Nucci, Turiel y Roded, 2018; Piaget, 1932; Turiel, 2002) y en los estudios sobre la ontogénesis de las representaciones sociales de justicia, creencia en un mundo justo y desarrollo de las justificaciones del castigo (Barreiro, 2012, 2013a, 2013b).

3. Resultados

3.1. Niveles de participación

3.1.1. Nivel I: Participación desde un enfoque centrado en la autoridad y el mérito

En esta categoría, se muestra una concepción de la participación desde un enfoque centrado en la toma de decisiones por parte de la autoridad, esto es, chicas y chicos admiten que sea únicamente la figura de autoridad, es decir, la profesora la que decida y no ofrecen

ninguna otra alternativa más democrática para la elección del delegado. Las razones o motivos utilizados para justificar sus respuestas son fundamentalmente el hecho de que la profesora es la persona que conoce mejor a sus estudiantes y, por tanto, tiene poder absoluto de decisión acerca de quién es el estudiante más acorde al cargo, atendiendo en este caso únicamente al criterio del mérito académico definido previamente por ella.

Cuadro 3. Niveles y tipos de participación

NIVEL	TIPO	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS TEMÁTICAS
Nivel I	Participación desde una perspectiva centrada en la autoridad y el mérito	Las normas y procedimientos para elegir representante escolar son impuestas por agentes externos y dependen básicamente de las decisiones y perspectivas de las figuras de autoridad y de criterios como el mérito. La profesora es vista como una figura de autoridad cuyas decisiones no pueden ser cambiadas. Junto a ello, se valora la importancia del mérito personal como criterio para la toma de decisiones.	Autoridad, apoyo de toma de decisiones por parte de personas adultas Apoyo a sistemas jerárquicos de organización social Visión centrada en el mérito
Nivel II	Participación desde una perspectiva autónoma	Las normas y procedimientos para elegir representante escolar son interpretados desde una perspectiva más centrada en la autonomía individual y por tanto pueden ser modificadas. Se asume que la decisión de la profesora puede ser cuestionada y modificada según criterios personales y grupales.	Autonomía personal Visión más democrática de toma de decisiones
Nivel III	Participación desde una perspectiva de justicia distributiva, como equidad	Las normas y procedimientos para elegir representante escolar pueden ser interpretadas desde distintas perspectivas y por tanto pueden ser modificadas. Se asume que la decisión de la profesora puede ser cuestionada y modificada según criterios democráticos que buscan promover la equidad, la solidaridad y el bienestar de otras personas. Pueden incluirse acciones conjuntas de participación para cambiar una norma considerada injusta.	Autonomía centrada en derechos Participación igualitaria en toma de decisiones Visión centrada en la búsqueda de la equidad, justicia, solidaridad y bienestar

Fuente: Elaboración propia.

En ocasiones, el alumnado formula un método alternativo para la elección de representante, como si se tratase de un pensamiento genuino, pero que, por el contrario, está estrechamente relacionado con el hecho de asumir la norma ya establecida: elección en función de los méritos académicos, entre los que se incluyen la realización de pruebas de distintas asignaturas a las personas candidatas, la revisión de las calificaciones, o la votación únicamente a estudiantes con óptimas calificaciones. Seguidamente se exponen dos respuestas de niños, como ejemplos de esta categoría:

Diego, 4º Madrid: "Pues tiene un poquito de razón, (porque si saca malas notas...ya estamos empezando mal, entonces ¿cómo vas a ser un delegado?, si sacas malas notas... ¿cómo entiendes lo que te quiere decir la profe, si eres delegado?...) (Toma el papel como si fuera el profesor) Yo vería los cuadernos, o les diría unas cosas a cada uno de los compañeros, pero en bajito, lo mismo todos, como una pregunta, y ver cuál ha sido la mejor respuesta, y esa podría ser la delegada. (...). También se lo diría a

la profe de inglés, para que ella también preguntara a cada uno...y que viera la mejor respuesta, para que también hubiera delegada en inglés, y tiene que saber mucho inglés (...). Haríamos preguntas de todo, de science, de...vería todas las respuestas y nos reuniríamos los profesores y hablaríamos, a ver cuál es la mejor (...) si están todos de acuerdo..."

Santino, 6º Buenos Aires: "Sí, la maestra tiene razón, (si va mal en la escuela, ¿no?, no podés ser delegado, porque todos los compañeros sacan buenas notas y todo eso...porque si no sabes nada y todo eso, y sos delegado, alguno de los compañeros habla de un tema y vos no podés ni opinar de ese tema y eso sería malo...uno que saca buenas notas, sí, porque te puede ayudar, pero si sos delegado, es como que sos el jefe y no podés preguntar), entonces...sería mejor como dijo la señorita. Yo lo haría un concurso, primero empezando con matemáticas, quien sabe mejor de matemáticas, y después así todas las materias...y el que saca mejor todas las notas...es, y esas notas también para el boletín, sería una prueba para todo, como un regalo".

3.1.2. Nivel II: Participación desde un enfoque autónomo

En esta categoría, encontramos un avance en cómo interpretan la participación los estudiantes, pasando de una participación con un enfoque centrado en la autoridad y el mérito (nivel I), a una participación con un enfoque más autónomo a nivel personal y grupal. Por tanto, aquí las respuestas hacen alusión a métodos más participativos y democráticos de elección que implican contar con la capacidad de decisión y criterio de cada estudiante, distintos a los impuestos por la profesora, como, por ejemplo: el voto, donde todos participan y pueden ser elegidos. A continuación, se muestran ejemplos de respuestas en esta categoría:

Asier, 4º Madrid: "Me gusta la forma que hacemos en mi clase, por votación entre todos, porque así no podemos decir: "jo, yo quiero, no es justo" o... Da igual que tenga malas notas o no, si te votan a ti... yo fui delegado el año pasado."

Abril, 6º Buenos Aires (su hermana es delegada en secundaria): "En mi hermana, creo que pusieron una cajita y escribían el nombre del que querían y votaban todos los alumnos...la seño, no... Sí, está buena esa idea, a mí me gustaría hacerlo así, estaría bueno que votara también la seño. A mí me gustaría ser delegada en mi clase."

3.1.3. Nivel III: Participación desde un enfoque de justicia distribuida como equidad

En esta última categoría plena de la dimensión de participación, desde un enfoque de justicia social, no solo se hace alusión a procedimientos más participativos y democráticos de elección que implican tener en cuenta la decisión de cada estudiante a partir de una votación, sino que al mismo tiempo se añaden mecanismos de participación nuevos en los que se tienen en cuenta distintos elementos de equidad durante el proceso. Y junto a ello encontramos argumentos que reflejan el deseo de que exista una mayor equidad, justicia, solidaridad y bienestar entre sus compañeras y compañeros de clase. En ocasiones, como método para asegurar que todos los estudiantes puedan ser delegados en algún momento en el curso escolar, mediante por ejemplo la alternancia de cada estudiante. Y en otras, para rebelarse de algún modo contra la norma impuesta, por considerarla injusta, logrando que en el dilema planteado Paula pueda ser representante de su grupo, independientemente de su rendimiento académico. En los siguientes ejemplos, encontramos este tipo de respuestas:

Marina, 6º Madrid: "Hacerlo como lo hacemos nosotros con los encargados de asambleas... (van rotando y cada semana es una persona de la clase), porque así serían todos y no tiene que estar la profesora diciendo tú no porque no, tú tampoco...lo podemos hacer entre nosotros"

Sira, 4º Buenos Aires: “Pondría a la nena que no sabe, (Paula) para ayudarla a enseñar, y así ella se puede sentir bien y como que ya está más orgullosa así, como que ya se pone las pilas y así puede estudiar mejor, para que a ella no le de vergüenza ...”

Cristian, 6º Madrid: “Pues no sé (...). Haríamos que firmara toda la clase, para decirle a la profesora que podría ser Paula la delegada, y así sabría que todos queremos que sea Paula (...) (Vale, ¿y en tu clase, los encargados cómo los elegís?) Son dos encargados, y cada dos semanas, van cambiando (...) (¿Y te parecería bien que en la clase de Paula lo hicieran así?) “Si quisieran más personas ser delegados, sí, sino que fuera Paula”.

Mateo, 6º Madrid: “En mi clase los encargados no son los que sacan malas o buenas notas, depende del número de la lista, yo lo vería más justo, dos semanas dos delegados, otras dos, otros...”

3.2. Análisis de los niveles de participación

Cuando se analizan los porcentajes de respuesta obtenidos por la muestra total de participantes por nivel de participación se obtienen los siguientes resultados, tal como puede observarse en la figura 1.

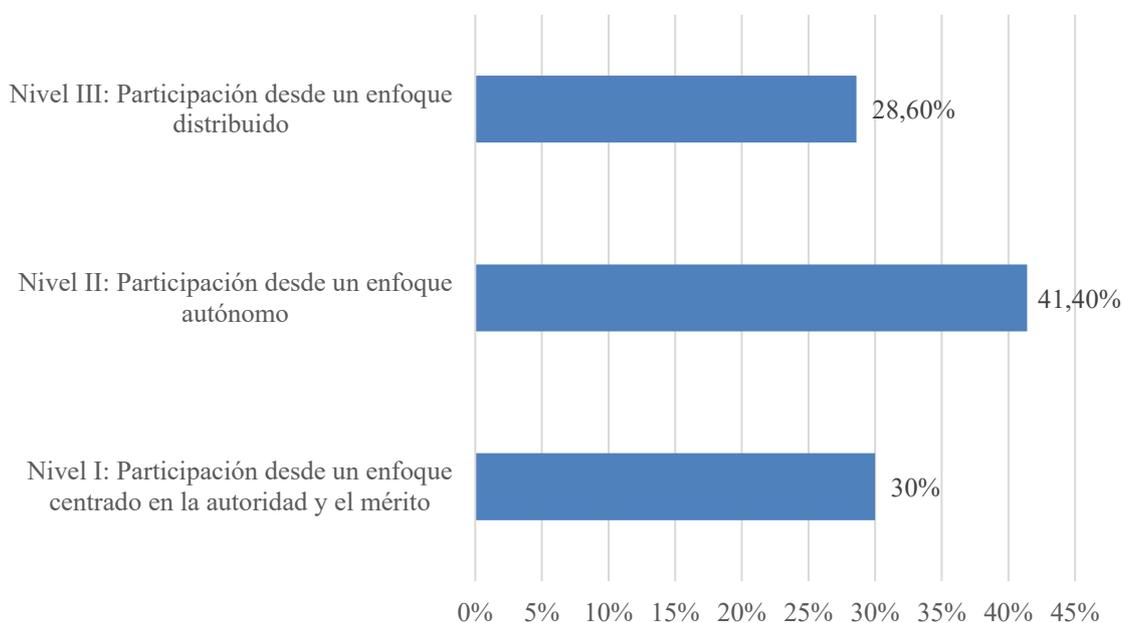


Figura 1. Niveles de participación en el dilema “Elección de representante de clase”

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 observamos que el mayor número de respuestas del total de participantes de la muestra se halla en el nivel II (41,4 %), encontrando un porcentaje de 58,6 % repartido entre los niveles I y III, con porcentajes muy similares (30% y 28,6%, respectivamente).

3.3. Comparaciones por nivel educativo, género y ciudad

Para realizar las comparaciones por nivel educativo, género y ciudad, se realizan pruebas χ^2 , encontrando diferencias estadísticamente significativas por género ($p < 0,05$) y ciudad ($p < 0,00$), pero no por curso ($\chi^2_2 = 1,213$; $p > 0,05$)

En cuanto al género, los resultados muestran la existencia de diferencias significativas ($\chi^2 = 6,355$, $p = 0,042$), obteniendo las chicas puntuaciones más altas en el nivel III, con un porcentaje de 38,22%, en comparación con los chicos (19,44%). Por su parte, son los chicos quienes obtienen puntuaciones más altas en los niveles I y II, tal como se observa en la figura 2.

Igualmente, se muestra una tendencia decreciente en términos de mayor a menor justicia social en los niveles de participación alcanzados por las chicas en este estudio, obteniendo un porcentaje mayor de respuestas del nivel III (38,23%), seguido por las del nivel II (33,82%), y en menor medida por las del nivel I (27,94%). En contraste con los chicos, cuyas respuestas siguen un patrón distinto, situándose en mayor proporción en el nivel II (48,61%), después en el nivel I (31,94%), siendo las de nivel III (19,44%) las respuestas que obtienen una proporción más baja.

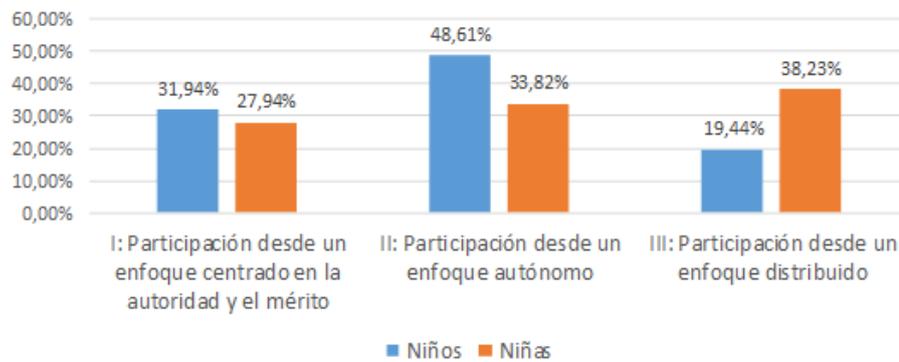


Figura 2. Niveles de participación por género

Fuente: Elaboración propia.

Y con relación a la variable ciudad, se obtienen diferencias significativas ($\chi^2 = 24,489$, $p = 0,00$). Como podemos ver en la figura 3, el alumnado madrileño obtiene un mayor porcentaje de respuestas en el nivel III (44,90%) en comparación con el alumnado bonaerense (8,1%), que obtiene mayores porcentajes en los niveles II (48,4%) y I (43,5%). Asimismo, las respuestas de los estudiantes madrileños ocupan el nivel III en un mayor porcentaje, seguidas del nivel II (35,9%), siendo las de nivel I (19,2%) las que menos proponen. En contraste, las respuestas de los estudiantes bonaerenses se sitúan en su mayoría en el nivel II (48,4%), seguidas por las del nivel I (43,5%) y siendo las de nivel III las respuestas que menos señalan, con un porcentaje de 8,1 %.

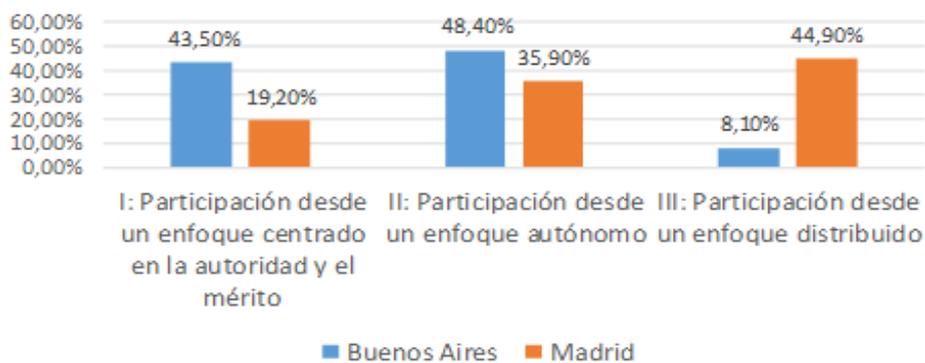


Figura 3. Niveles de participación por ciudad

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la muestra total de participantes indican que el alumnado en su mayoría tiene una representación sobre la participación desde un enfoque autónomo respecto al método para la elección de un delegado (nivel II), esto es, tiene criterios propios acerca de cómo tendría que ser el procedimiento democrático, independientemente de la medida adoptada por la profesora. En gran medida, las explicaciones en este nivel hacen alusión a mecanismos de voto, al igual que en el trabajo de Giné y otros (2014), donde se observa que, de forma genérica, el alumnado opta por el voto como una vía óptima para la toma de decisiones en su escuela.

Igualmente, los datos sugieren cómo algunas de estas concepciones pueden encontrarse en buena medida vinculadas a las propias experiencias escolares, lo cual en ocasiones puede llegar a constituir un obstáculo cuando lo que se ha experimentado han sido fundamentalmente prácticas escolares poco participativas y democráticas, sin ninguna posibilidad de llegar a trascenderlas o transformarlas. Y eso puede explicar en parte algunos de los argumentos dados por estudiantes cuando señalan que únicamente puede ejercer de delegada una persona durante todo el curso escolar, o que solo la profesora puede decidir, no existiendo una representación más justa socialmente sobre la participación desde un enfoque de justicia distribuida (nivel III), que implicaría una toma de decisiones más justa para cada alumno.

Esto guarda relación con los resultados obtenidos en el estudio de Barreiro (2013a) donde la representación distributiva de la justicia también fue la que menos estudiantes respondieron. Por ello, pensamos que a pesar de que vayan surgiendo ideas e iniciativas centradas en promover una participación más democrática en los centros educativos, todavía es necesario promover la construcción de una ciudadanía orientada hacia la justicia social por parte del alumnado (Burger, 2017; Coiduras et al., 2016; Jacott et al., 2019; Larkins, 2014; Percy-Smith, 2010, 2015; Thornberg y Elvstrand, 2012; Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b). Y esto implica la necesidad de dar una mayor relevancia al papel central que deben tener las escuelas como promotoras de procesos de participación ciudadana y democrática. El objetivo final es poder crear contextos educativos en los que se promueva el desarrollo de un conjunto de capacidades o competencias en el estudiantado, de forma que permita participar democráticamente, desarrollar un pensamiento crítico, expresar sus voces y tomar decisiones importantes que afecten a sus vidas en las escuelas y en su comunidad, desde una responsabilidad compartida por la justicia (Young, 2011). Si bien aún queda un largo recorrido para conseguir desarrollar auténticos procesos de construcción participativa en las escuelas, en donde chicas y chicos sean capaces de desarrollar por ejemplo una visión crítica frente a las situaciones de injusticia y desigualdad que se viven tanto en sus centros educativos, como en otros contextos tanto a nivel más local como global, ejerciendo la ciudadanía de una manera crítica, plena y autónoma por su parte.

Al igual que en otros estudios no encontramos diferencias significativas por edad (Barreiro, 2012, 2013a, 2013b; Helwig, 2002; Mager y Nowak, 2012; O'Hare et al., 2016). En este caso, resulta interesante destacar cómo en los dos grupos de edad, en estudiantes de 4º y 6º de Primaria, se encuentran los tres tipos de participación descritos. Resultados similares han sido encontrados en los estudios de Barreiro cuando se analizan los tres tipos de representaciones de justicia (Barreiro, 2013a), la creencia del mundo justo (Barreiro, 2013b), y las justificaciones que da el alumnado, del castigo (Barreiro, 2012). Lo

que muestra que si bien a medida que aumenta la edad se producen argumentaciones más justas, distintos tipos de argumentaciones (menos o más justas) pueden estar presentes a lo largo del desarrollo. Y en concreto para la participación escolar, algunos estudios muestran que tampoco se ha encontrado diferencias significativas, por edades de los participantes (Mager y Nowak, 2012; Neff y Helwig, 2002; O'Hare et al., 2016). En nuestro caso, sería interesante ver en qué medida niñas y niños de 9 y 11 años utilizan o no diferentes tipos de argumentos cuando se enfrentan a distintos tipos de dilemas sociales.

En cuanto a las diferencias de género halladas en nuestro estudio, en donde las niñas se sitúan en una mayor proporción que los niños en el nivel III de participación, más cercano a la justicia social, los resultados concuerdan con los encontrados en distintos estudios con participantes de diferentes edades. Por ejemplo, en el estudio de Grayman y Godfrey (2013), donde las chicas adolescentes reflejaron una actitud hacia la justicia social, mayor que la de los chicos adolescentes, y en el de Sainz (2017), con relación a las concepciones de justicia social de docentes y alumnado de Educación Secundaria, más promotoras de dicha justicia en las chicas que en los chicos.

Otro elemento que puede estar vinculado a las diferencias de género encontradas, y que puede estar influyendo en sus representaciones de justicia social, se encuentra relacionado con el desarrollo de capacidades asociadas al género, en la medida en que se atribuye un mayor desarrollo de la empatía en las niñas, en contraste con los niños, y en consecuencia en la búsqueda por el bienestar de otras personas. Así pues, puede ser de gran relevancia indagar en las relaciones que pueden existir entre el desarrollo del comportamiento y razonamiento prosocial y las representaciones sobre la justicia social, teniendo en cuenta que algunos estudios han encontrado que las niñas y chicas adolescentes suelen tener conductas, pensamientos y respuestas afectivas más prosociales que sus compañeros chicos (Eisenberg, 2006; Jaffe y Hyde, 2000; Metzger, y Smetana, 2010).

Al contrario que en investigaciones anteriores (Mager y Nowak, 2012), en este estudio, sí encontramos diferencias significativas en cuanto a la ciudad de los participantes, siendo más justas las ideas que tiene el estudiantado sobre la participación escolar en Madrid frente a Buenos Aires. Estas diferencias por ciudades pensamos que pueden vincularse en parte al contexto sociocultural y socioeconómico en el que se encuentran los participantes de ambos países y al tipo de prácticas educativas y de tipo participativo promovidas en las escuelas. Por ejemplo, en este conurbano bonaerense, existen programas sociales que pueden estar reforzando los problemas de desigualdad, generando una intervención asistencial por parte del Estado, y una aceptación y reproducción de las injusticias por parte de la ciudadanía, por lo que se apunta a la necesidad de construir una ciudadanía de pleno derecho (Soldano, 2008).

En este sentido, Romero, Krichesky y Zacarías (2012), señalan la necesidad de revisar la justicia social en educación, desde la perspectiva tridimensional en Buenos Aires, a través de evaluaciones que aporten información de cuestiones socioculturales de las comunidades de cada escuela. Así, a partir de estas evaluaciones, se podrán poner en marcha variadas prácticas en educación contextualizadas para cada entorno y que, a su vez, tengan respaldo en la normativa vigente, remarcando la importancia de hacer que el alumnado bonaerense participe de forma activa, por ejemplo, en debates de cuestiones relacionadas con las injusticias sociales. De lo contrario, existe el riesgo de que, de alguna manera, el alumnado en contextos más desfavorecidos, donde no ha tenido apenas oportunidades de participar

activa y democráticamente en la escuela, pueda llegar a situarse en una posición ciudadana más bien pasiva, sin cuestionarse que existan desigualdades y que tengan derecho a ser partícipes en la toma de decisiones importantes sobre sus vidas.

Asimismo, niñas y niños que comprenden mejor sus derechos suelen mostrar un mayor compromiso y participación en las actividades escolares (Burger, 2017; Covell, Howe y McNeil, 2008; Seguro, 2016), por lo que urge la necesidad de atender más detenidamente a cada contexto particular, y especialmente a los contextos más desfavorecidos. En este caso, se trata de niñas y niños que tienen menos acceso a recursos educativos, sociales y psicológicos, lo que puede impactar de forma negativa no solo en la percepción que tienen acerca de sus derechos de participación, sino también en el ejercicio de estos derechos. Por ejemplo, en cuanto al impacto que supone contar con escasos recursos psicológicos y sociales en la infancia, estudios recientes muestran que las evaluaciones realizadas por los niños acerca de sus derechos de participación en la escuela se encuentran relacionados con el bienestar subjetivo, la percepción de no discriminación (es decir, un clima percibido de igual respeto por todos), la sensación de seguridad, y la disponibilidad de una persona de confianza en el ambiente escolar (Burger, 2017). Y muchos de estos elementos no se promueven de forma proactiva en las escuelas. Por otra parte, es posible que las niñas y niños que se desarrollan en contextos desfavorecidos tengan un menor nivel de conocimiento acerca de sus derechos, al mismo tiempo que de las situaciones de injusticia y desigualdad, lo que hace que tengan más dificultades para posicionarse de forma más activa y crítica frente a dichas situaciones, lo que les lleva a su vez a tener una menor participación en los distintos contextos en que viven.

En este estudio hemos planteado un dilema sobre una situación que puede resultar próxima a la realidad infantil, atendiendo a la relevancia que han señalado algunos autores de dotar de contexto a los ejemplos usados en las investigaciones con o adolescentes o niños (Barreiro, 2013a). He aquí, otra razón, por la que creemos que resultan diferencias significativas entre las ideas del alumnado en las dos ciudades: mientras que, en la mayoría de escuelas primarias en Madrid, es muy común la elección de representantes escolares, en las de Buenos Aires, parece ser que no cuentan con esta experiencia, al menos dentro de las escuelas primarias de este estudio.

Por ejemplo, cuando se les describe la función de los representantes de la clase, muchos estudiantes de Buenos Aires señalan las figuras de “abanderadas”, “abanderados” y “escultas” de la clase. Estas figuras hacen referencia a aquellas chicas y chicos elegidos por docentes, y en alguna ocasión también por sus iguales, pero siempre como un acto de alta consideración por sus buenas calificaciones, para portar la bandera del país. Por lo que en este caso se trata más bien de un acto escolar de tipo ceremonial, simbólico e identitario, y en donde la participación de chicas y chicos estudiantes es decidida por el profesorado en base al mérito académico.

Somos conscientes de que elegir a una persona representante de clase constituye solo un ejemplo de un pequeño acto de participación en la escuela y no puede ser considerado como participación democrática plena y absoluta por parte del alumnado en la toma de decisiones escolares. Además, como hemos comprobado, estas experiencias participativas ni siquiera están presentes en algunos contextos y realidades. A pesar de ello, vemos la necesidad de que se promuevan este tipo de prácticas en las escuelas, como un comienzo para a partir de ahí ir generando situaciones escolares cada vez más inclusivas con el objetivo de que podamos acercarnos a unas prácticas realmente democráticas y

participativas que sean más justas y globales, entre todo el alumnado (Goodnight et al., 2019). Como, por ejemplo, proporcionando oportunidades reales para que niñas y niños puedan implicarse activamente en su propio aprendizaje a partir de prácticas y metodologías más inclusivas y participativas, promoviendo elecciones democráticas para elegir representantes y tomar decisiones sobre situaciones importantes en la vida escolar, potenciando una mayor participación de las familias en las escuelas. Al mismo tiempo que impulsando una mayor colaboración de estudiantes en el diseño del currículo y los temas a trabajar en clase, así como una mayor implicación de estudiantes y familias que provienen de contextos socialmente más desfavorecidos a través de acciones concretas, impulsando el trabajo por proyectos en clase, diseñando tareas que permitan pensar de forma crítica sobre las situaciones de injusticia y desigualdad y las condiciones estructurales que las producen o promoviendo un mayor reconocimiento e inclusión de las voces de estudiantes que pertenecen a colectivos minoritarios o que se encuentran en situación de desventaja social.

Estudiantes que no conocen la posibilidad de elegir a una compañera o compañero como representante de clase, mucho menos pensarán que pueden decidir sobre situaciones escolares por sí mismos, ni sobre situaciones de injusticias y desigualdades sociales. Por lo que es relevante, además, conocer las diferentes experiencias reales y concepciones sobre participación, entre estudiantes que tienen mayores oportunidades y experiencia en órganos o estructuras de participación frente a los que no la tienen (O'Hare et al., 2016; Pearce y Wood, 2019; Seguro, 2016).

Por otra parte, es importante destacar la idea de que solo podrán defender sus derechos, si son suficientemente conscientes de ellos (Burger, 2017), por lo que para promover una igualdad efectiva y una mayor cercanía a la justicia social es necesario que se escuchen sus voces, creando mecanismos directos para ellos, especialmente de aquellos que se encuentren en situaciones de desventaja social o escolar.

En definitiva, con este estudio pretendemos que se conciencie a la sociedad de lo crucial que es la participación del alumnado, aunque para promover la justicia social, no vale cualquier tipo de participación (Mager y Nowak, 2012). Para que esta sea real y no simbólica, debe reunir una serie de condiciones, desde un marco común de investigación. En primer lugar, debe partir de las voces del alumnado y enfocarse desde el diálogo con este. Además, debe considerar a niñas y niños como totalmente competentes, en el mismo plano que las personas adultas (Pearce y Wood, 2019) y ser comprendidos por ellas (Burger, 2017), dándoles un sentido de agencia (Cook-Shater, 2020) y de empoderamiento (Pearce y Wood, 2019), de forma que se trascienda las prácticas escolares justas a las prácticas sociales justas, o según nos indican algunos estudios, a la inversa, desde asociaciones de jóvenes, a la escuela (Horgan et al., 2017).

Es por ello que debemos estar dispuestas a cambiar de manera notable la forma de trabajar en las escuelas, y por extensión, en la sociedad (Pearce y Wood, 2019), atendiendo también por ejemplo al currículo oculto escolar tradicional, o a aquellas ideas más alejadas de la justicia social que aún mantienen muchos agentes educativos, ya que pueden estar influyendo negativamente a gran parte de la comunidad educativa, contrarrestando la intención formal de educar para un alumnado participativo y crítico hacia las situaciones de injusticia y desigualdad (Thornberg y Elvstrand, 2012).

Finalmente, queremos señalar que el presente estudio nos aporta datos que revelan cómo niñas y niños de 9 y 11 años son capaces de reflexionar sobre situaciones de justicia o

injusticia hipotéticas, como las planteadas en el dilema sobre participación escolar. Al mismo tiempo que nos muestra cómo en esta tarea de razonamiento social son capaces de llegar a tener una visión crítica y emitir juicios de aceptación o rechazo a la autoridad, el mérito, las normas, la autonomía individual y la equidad. Este hecho nos hace pensar en la necesidad de seguir investigando en este ámbito con el objetivo de conocer con mayor profundidad cómo se desarrollan y coordinan estas ideas a través de distintas situaciones y contextos sociales, reales e hipotéticos, para interpretar y evaluar su realidad social y más específicamente para comprender la participación, toma de decisiones y justicia social.

Referencias

- Barreiro, A. (2012) El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿Conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? *Estudios de Psicología*, 33(1), 67-77.
<https://doi.org/10.1174/021093912799803845>
- Barreiro, A. (2013a). The ontogenesis of social representation of justice: Personal conceptualization and social constraints. *Papers on Social Representations*, 22, 1-26.
- Barreiro, A. (2013b). The appropriation process of the belief in a just world. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(4), 431-449. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9246-y>
- Bernard, H., Wutich, A. y Ryan, G. (2017). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 8(3), 33-40. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1506>
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139-147.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.019>
- Campos, M. L. (2015). Las representaciones sociales y la reconstrucción de las prácticas educativas, un acercamiento a los sujetos. En A. Méndez (Coord.), *Representaciones sociales en ámbitos educativos* (pp. 188-219). Red Durando de Investigadores Educativos.
- Coiduras, J. L., Balsells, M. A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I. y Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Instrumento de ratificación del 30 de noviembre de 1990*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice*, 59(2)182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Covell, K., Howe, B. R., y McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/03057640802286889>
- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G. y Van Keer, H. (2019). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 381-404.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672758>

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial development. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). John Wiley & Sons.
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238.
- García-Vélez, T. (2016). *Representaciones de la ciudadanía: Una visión cosmopolita. Estudio con estudiantes y profesores de Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M. y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: Un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 95-107. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3329>
- Goodnight, C. I., Whitley, K. G., Brophy-Dick, A. A. (2019). Effects of response cards on fourth-grade students' participation and disruptive behavior during language art lessons in an inclusive elementary classroom. *Journal of Behavioral Education*, 19(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09357-2>
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los Institutos de Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Grayman, J. K. y Godfrey, E. B. (2013). Social justice attitudes and their demographic correlates among a nationally representative sample of U.S. adolescents. *Social Justice Research*, 26(4), 422-444. <https://doi.org/10.1007/s11211-013-0196-9>
- Heikkila, A. S., Vuopala, E. y Leinonen, T. (2017). Design-driven education in primary and secondary school contexts. A qualitative study on teachers' conceptions on designing. *Pedagogy and Education*, 26(4), 471-483. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1322529>
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *Prospects*, 30, 349-362. <https://doi.org/10.1007/BF02754058>
- Horgan, D., Forde C., Martin, S. y Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Jacott, L., Maldonado, A., García, T., Sainz, V., Juanes, A., Seguro, V. y Agustín, S. (abril, 2016a). Desarrollo humano, bienestar y ciudadanía orientada a la justicia social. Simposio presentado en 2º Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires.
- Jacott, L., Maldonado, A., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., García-Vélez, T. Juanes, A., Fernández, A. y Agustín S. (mayo, 2016b). Social justice in education: Capabilities, well-being, and social justice-oriented citizens. Simposio presentado en la *Jean Monnet Cice network conference: Education, citizenship and social justice: innovation, practices and research*. Madrid.

- Jacott, L., Maldonado, A., García-Vélez, T., Pérez Manjarrez, E., Sainz, V., Juanes, A., Fernández, A., Seguro, V., Agustín, S. y Plascencia, M. (2019). Social justice in education: Capabilities, well-being, and social justice-oriented citizens. En L. Jacott, T. García-Vélez y V. Seguro Gómez (Eds.), *Education, citizenship and social justice: Innovation, practices and research* (pp. 91-100). CiCea-UAM
- Jaffe, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Juanes, A. (2018). *Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria. Estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Juanes, A., Pérez-Manjarrez, E. y Fernández-González, A. (2013). Social justice representations of primary students. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 511- 515). CiCe.
- Koster, M., Jan Pijl, S., Nakken, H. y Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and acts of citizenship. *Childhood* 21(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568213481815>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 186-190. <https://doi.org/10.1080/15374418009532985>
- Metzger, A. y Smetana, J. G. (2010) Social cognitive development and adolescent civic engagement. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, y C. A. Flanagan. (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 221-248). John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch9>
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Neff, K. D. y Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development* 17(3), 1429-1450. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00126-0)
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
- Nucci, L. P., Turiel, E. y Roded, A. (2018). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341. <https://doi.org/10.1159/000484067>
- O'Hare, L., Santin, O., Winter, K. y McGuinness, C. (2016). The reliability and validity of a child and adolescent participation in decision-making questionnaire. *Child: Care, Health, and Development*, 42(5), 692-698. <https://doi.org/10.1111/cch.12369>

- Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. McGraw-Hill.
- Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies*, 8, 107-122.
- Percy-Smith, B. (2015). Negotiating active citizenship: young people's participation in everyday spaces. En K. Kallio, S. Mills y T. Skelton (Eds.), *Politics, citizenship and rights. Geographies of children and young people*. Springer. <https://doi.org/10.1080/14733281003691368>
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Francisco Beltrán.
- Pearce, T. C. y Wood, B. E. (2019) Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Robles, P. (2015). El proyecto de autonomía en la institución escolar de la educación primaria. En A. Méndez (Coord.), *Representaciones sociales en ámbitos educativos* (pp. 220-242). Red Durando de Investigadores Educativos.
- Romero, C., Krichesky, G. J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 94-110.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58, 219-231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Sainz, V. (2017). *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(77), 433-458.
- Seguro, V. (2016). *Con voz: Derechos de participación y autonomía en la niñez* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (pp. 37-69). Siglo del Hombre.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Thornberg, R. y Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.

- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
<https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Breve CV de las autoras

Almudena Juanes

Orientadora en la Comunidad de Madrid y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación y Licenciada en Psicología, su labor docente se ha desarrollado también en las universidades: Nebrija, Alfonso X El Sabio y Universidad a Distancia de Madrid. Sus intereses de investigación fundamentales son: Justicia Social, representaciones de estudiantes y docentes en todas las etapas educativas, orientación educativa, psicología evolutiva y del desarrollo, razonamiento prosocial, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, didáctica y organización en el aula. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3024-0705>. Email: almudena.juanes@educa.madrid.org

Liliana Jacott

Profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene una amplia experiencia en investigación y docencia en el campo de la psicología del desarrollo y la educación. En los últimos años, sus líneas de investigación se han centrado en las representaciones sobre la justicia social, educación para la ciudadanía, desarrollo humano y justicia social. Actualmente es Coordinadora del Área de Investigación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social de la UAM y Coordinadora de la línea de investigación "Representaciones sobre la justicia social" dentro de la Cátedra UNESCO de la UAM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5826-3693>. Email: liliana.jacott@uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Educación Cívica y Actitudes Democráticas en Estudiantes de Educación Secundaria en el Perú

Civic Education and Democratic Attitudes in Secondary Education Students in Peru

Ricardo Cuenca *
Carlos E. Urrutia

Instituto de Estudios Peruanos, Perú

La educación cívica es una parte fundamental en los sistemas educativos de los países y especialmente importante en un contexto de democracias con muchos retos y cambios. En el Perú, la investigación sobre el tema se ha limitado a la dimensión educativa de la formación cívica y no en su logro educativo ni en su relación con las actitudes democráticas. El objetivo de este artículo es hallar el efecto del conocimiento de contenidos de educación cívica en las actitudes democráticas de estudiantes peruanos de educación secundaria controlando por distintas variables. Con ese objetivo se estima un modelo de regresión multinivel considerando al estudiante y a la escuela, junto con un modelo de probabilidad, para explorar los determinantes del interés del estudiante en la política, utilizando los datos de la evaluación ICSS 2016. Los resultados indican que el conocimiento cívico es un predictor importante en casi todas las actitudes democráticas, pero tiene menos impacto que el género y el interés en la política (del estudiante y de la madre). Tan solo en el caso de las variables de tolerancia social e institucionalidad, el puntaje de conocimiento cívico es uno de los predictores más importantes. Asimismo, se descarta una relación entre el interés del estudiante en la política y el puntaje de conocimiento cívico, esta última no es significativa para explicar dicho interés.

Descriptor: Educación cívica; Democracia; Formación política; Ciudadanía; Educación ciudadana.

Civic education is a fundamental part of countries' education systems and especially important in a context of democracies with many challenges and changes. In Peru, research on the subject has been limited to the educational dimension of civic education and not to its educational achievement or its relationship to democratic attitudes. The objective of this article is to find the effect of knowledge of civic education content on the democratic attitudes of Peruvian secondary school students controlled by different variables. With that objective, a multilevel regression model considering the student and the school is estimated, together with a probability model, to explore the determinants of the student's interest in the policy, using data from the ICSS 2016 assessment. The results indicate that civic knowledge is an important predictor of almost all democratic attitudes, but it has less impact than gender and interest in politics (of the student and the mother). Only for the social tolerance and institutionality variables, the civic knowledge score is one of the most important predictors. Likewise, a relationship between student interest in politics and civic knowledge scores is ruled out, the latter not being significant in explaining such interest.

Keywords: Civic education; Democracy; Political education; Citizenship; Citizenship education.

*Contacto: rcuenca@iep.org.pe

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de abril 2020
1ª Evaluación: 13 de julio 2020
2ª Evaluación: 9 de octubre 2020
Aceptado: 4 de noviembre 2020

1. Introducción

La educación cívica ha sido una parte constitutiva en la formación de los sistemas educativos (Mayordomo, 2008). Esta vieja relación ha ido transformándose como consecuencia de la aparición de nuevos modelos de democracia y las redefiniciones sobre la noción de ciudadanía. Estas transformaciones han generado un renovado interés por estudiar la formación ciudadana en un contexto caracterizado por la constatación de que la democracia es un asunto fundamental para el desarrollo sostenible y que la educación tiene un importante papel en ello (Unesco, 2015). Dicho interés ha sido motivado, también, por las demandas de formación de ciudadanías globales, como consecuencia tardía de la globalización (Beck, 2006; Nussbaum, 1999) y por la necesidad de atender los problemas de calidad de las democracias latinoamericanas (Diamond y Morlino, 2004; Levine y Molina, 2007; O'Donnell, 2004).

En este contexto, los sistemas educativos experimentaron una transición de la educación ciudadana tradicional, basada en el aprendizaje de aspectos de la institucionalidad política, hacia una formación ciudadana con un énfasis en el aprendizaje de la institucionalidad política y de nuevos temas relacionales en las sociedades (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). En esta misma línea, a nivel formal, los documentos normativos en educación, tales como currículos, planes de estudio y proyectos institucionales en las escuelas, atendieron la necesidad de formar en la idea de ciudadanía entendida como un conjunto de ideas y virtudes para actuar en asuntos públicos (Magendzo y Pavez, 2016).

Estudios recientes como los de Bascopé y otros (2015), Cox y otros (2014), Cox (2010), Magendzo y Arias (2015) o Orealc-Unesco (2017) examinan todos estos cambios y coinciden en que, en América Latina, estos nuevos enfoques de formación ciudadana conviven con aproximaciones más tradicionales propios de la educación cívica y con una carga especial en contenidos de institucionalidad política. De tal modo, que los currículos presentan evidentes disparidades y, aun cuando su ampliación en temas no asegurara totalmente un desarrollo de competencias, resulta fundamental diseñar currículos más pertinentes a las nuevas perspectivas de formación ciudadana.

En el Perú, la investigación sobre formación ciudadana en educación se concentró, a partir de la segunda década de los años 2000, en comprender la relación que se establece entre los asuntos estructurales de la democracia y la política, y la educación (Eguren y de Belaunde, 2012; Guadalupe, 2015), así como en conocer las actitudes de los actores educativos frente a la educación ciudadana (Aragón et al., 2016).

Asimismo, otros trabajos se enfocaron en estudiar el funcionamiento de los espacios y mecanismos de participación, como parte de la gestión educativa (Muñoz, 2009; Muñoz, Sempé y Vargas, 2015; Yep y Barea, 2012), las prácticas escolares (Rodríguez y Domínguez, 2009; Stojnic, 2009, 2015) y las cuestiones curriculares (Stojnic y Román, 2016; Ugarte, 2015). Por último, otro objeto de interés ha sido el papel de los profesores y la formación de docentes (Cuenca, Carrillo y Reátegui, 2016; Ginocchio, Frisancho y La Rosa 2015) y los resultados de aprendizaje de competencias ciudadanas, junto con las alternativas para su evaluación (Cueto, 2009; Minedu, 2016; Stojnic y Carrillo, 2016).

No obstante, en el país existe poca información sobre la relación entre el conocimiento de contenido de educación cívica y las actitudes democráticas de los estudiantes. Esto sucede a pesar de que esta relación es fundamental para el desarrollo de políticas y prácticas educativas, que contribuyan al desarrollo de capacidades cívicas y ciudadanas (Schulz et

al., 2011, 2018). El objetivo de este artículo es hallar el efecto del conocimiento de contenidos de educación cívica en las actitudes democráticas de estudiantes peruanos de educación secundaria controlando por distintas variables. Para ello, se utilizarán los datos de la evaluación internacional de educación cívica y ciudadana (ICCS) del año 2016, a través de un análisis cuantitativo exploratorio.

El artículo se divide en cuatro secciones principales. En la primera se desarrolla una revisión de la literatura vinculada a los trabajos que han explorado la relación entre el conocimiento cívico y las actitudes democráticas en América Latina y, particularmente en el Perú. En la segunda se presenta la metodología a utilizar, junto con información sobre la ICCS del 2016 y las variables empleadas. En la tercera se detalla los resultados para cada actitud democrática incluida y lo obtenido sobre la probabilidad del alto interés en política. Por último, en las conclusiones se resumen los principales resultados como parte de una reflexión final sobre su relevancia y pertinencia.

2. Revisión de la literatura

La medición estandarizada de logros de aprendizaje de educación cívica y formación ciudadana es relativamente reciente. En el año 2009, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) emprendió la tarea de evaluar el tema a nivel global y comparado, y, en el año 2016, se produjo una segunda ronda de evaluaciones. Estos estudios llenaron un vacío en la región que había concentrado sus preocupaciones académicas sobre el tema en los asuntos curriculares de la educación cívica (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Reimers y Villegas-Reimers, 2005), en la influencia del contexto en el desarrollo de la formación ciudadana (Cox, 2010; Reimers, 2007) y en la relación entre los años de estudio y el desarrollo de actitudes positivas hacia la democracia (Booth y Seligson, 2009; Carrión, Zárate y Seligson, 2010; Moreno, 2001).

Otro paquete de estudios, explotaron intensamente los datos de la primera ronda de evaluaciones del ICCS mostrando un importante conjunto de hallazgos que incluyeron análisis sobre factores que influyen en el desarrollo de competencias ciudadanas, el papel de los docentes y las relaciones entre las prácticas democráticas escolares y el entorno democrático de la sociedad (García-Cabrero, Sandoval-Hernández y Pérez Martínez, 2017; Miranda, Castillo y Cumsille, 2018; Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández, 2020; Treviño et al., 2017).

De manera general, los resultados para América Latina¹ concluyen que los conocimientos cívicos en la región son bajos y que en relación al resto del mundo los países latinoamericanos se ubican en el grupo más bajo de resultados. Si bien en la segunda ronda hubo una mejora, aún los resultados no esperados persisten. Respecto a las actitudes medidas en las pruebas, en promedio general, las actitudes hacia comportamientos cívicos y democráticos es positiva. Si embargo, en ambas rondas de evaluación, se apreciaron actitudes favorables a regímenes autoritarios si existiese justificación para hacerlo. Finalmente, ambas evaluaciones muestran que existe una relación directa y positiva entre

¹ En la primera ronda participaron Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. En la segunda ronda participaron Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana.

mayores conocimientos cívicos y actitudes positivas hacia la democracia (Schulz et al., 2011, 2018).

En el Perú, son pocas las investigaciones que exploran el conocimiento cívico y las actitudes hacia la democracia en estudiantes. El informe preparado por el Ministerio de Educación (2016) sobre los resultados del Perú en la evaluación ICSS 2016 muestra que los estudiantes peruanos están distribuidos en tres niveles. En el más alto, se ubica un 35% de estudiantes que tiene un buen manejo de conceptos relacionadas al civismo y la ciudadanía, y, algunos de ellos, son capaces de comprenderlos de manera integrada. El 33% de los estudiantes, ubicados en el tercio más bajo, reconoce, en el mejor de los casos, las características básicas de una democracia, las funciones de algunas instituciones cívicas y las motivaciones de las personas involucradas en actividades que contribuyen al bien colectivo. Este mismo informe reporta que las actitudes cívicas y ciudadanas son, en general, positivas, aunque la confianza en las instituciones como el poder judicial, el gobierno y, particularmente, el congreso es baja.

Aragón y otros (2016) muestran los resultados de una encuesta sobre democracia y ciudadanía dirigida a estudiantes, docentes y padres de familia en varias regiones del país. Allí resaltan que, de manera general, estudiante y docentes mostraron actitudes positivas hacia la democracia, pero de una manera particular. Por un lado, la demanda por educación cívica es fundamentalmente por la dimensión igualitaria que debiera contemplar la democracia. Por otro lado, la importancia de la democracia es más una demanda de derechos que una aceptación de las responsabilidades y deberes, así como posibilidad de discutir los temas del gobierno y participar activamente de la agenda política.

En estudios cualitativos realizados en escuelas Stojnic (2009, 2015) encuentra que el desarrollo adecuado de espacios y mecanismos de participación en la escuela influyen positivamente en la valoración de los estudiantes sobre democracia y el papel de la ciudadanía en su fortalecimiento. No obstante, el desarrollo de estos espacios y mecanismos debe estar bien diseñado e implementado pues, de lo contrario, la participación en las organizaciones escolares podría ser fundamentalmente simbólica (Rodríguez y Domínguez, 2009). En esta línea, Ginocchio, Frisancho y La Rosa (2015) encuentran que, si bien los docentes reconocen las virtudes del sistema democrático, presentaron dudas respecto al papel de la democracia en la mejora de la calidad de vida y de educación. De esta manera, "... los docentes de esta institución no reconocen la construcción de una sociedad democrática como fin de la educación..." (Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015, p. 24)

Entre los trabajos más recientes se encuentra le de Guadalupe (2019), según el cual el desarrollo de competencias democráticas y ciudadanas requiere de habilidades de pensamiento abstracto, la superación de prejuicios y un ambiente que promueva el aprendizaje de dichas competencias. Finalmente, resulta fundamental para el análisis que presentamos en este informe los hallazgos del estudio de Stojnic y Carrillo (2016). El objetivo del estudio fue identificar si más años de estudio y mejores resultados de aprendizaje tendrían un efecto positivo en las actitudes políticas de apoyo a la democracia y la tolerancia política. Las conclusiones para el Perú son que, a diferencia de lo que sucede en otros países de la región incluidos en esta investigación, ni el acumulado de escolaridad, ni los resultados de aprendizaje tiene algún tipo de relación con el apoyo a la democracia y la tolerancia políticas.

3. Metodología

La ICCS (Encuesta Internacional de Educación Cívica y Ciudadana) es una encuesta internacional realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) con el objetivo de medir el conocimiento en educación cívica y ciudadana de los estudiantes en su octavo año de escolaridad. Además, estudia el civismo y la ciudadanía de los jóvenes a través de sus percepciones sobre instituciones públicas y el gobierno, la convivencia pacífica, la cohesión social y la diversidad.

La encuesta se realiza en 24 países y cinco de ellos se encuentran en América Latina, siendo Perú el país que por primera vez participa en este tipo de estudios. (Schulz et al., 2018). La encuesta se realizó mediante un muestreo estratificado de dos etapas en la que el colegio es considerado un *cluster* de estudiantes o profesores, y su tamaño de muestra es 5166 estudiantes, distribuidos en 206 escuelas. Los estimadores hallados en este estudio son corregidos por sus pesos poblacionales a nivel de estudiante y su varianza, a través de los *clusters* para el método de Jackknife (Köhler et al., 2018).

Los resultados de aprendizaje en educación cívica y ciudadana fueron obtenidos a través de una prueba cognitiva aplicada según un diseño rotativo balanceado en el que cada estudiante completó una muestra de 11 de 88 preguntas sobre dos pilares: conocimiento y análisis y razonamiento. El primero se refiere a la aplicación de lo aprendido sobre ciudadanía y el segundo a la elaboración de conclusiones en base a los conceptos asimilados. Como resultado de este instrumento se obtienen cinco valores plausibles de la calificación del conocimiento cívico y ciudadano en el que su promedio es el puntaje final (Schulz et al., 2017).

En cuanto a los indicadores de actitudes, la ICCS pregunta en su cuestionario general por la percepción sobre la importancia de ser un ciudadano, sobre la participación en la vida pública, sobre la percepción o confianza en instituciones y sobre la tolerancia hacia las desigualdades sociales. Parte de dichas variables se obtiene de un módulo especial para América Latina, en el que se pregunta por las percepciones relacionadas a problemas muy comunes en la región.

El modelo planteado es modelo multinivel o de efectos mixtos cuyos parámetros serán estimados mediante el método de Máxima Verosimilitud (ML) con errores estándar corregidos por *clusters* a través del comando *mixed* en Stata (Rabe-Hesketh y Skrondal, 2012). Se busca estimar, entonces, el efecto de múltiples variables, incluyendo el conocimiento cívico, sobre las actitudes democráticas entendidas en cuatro dimensiones que se detallan en el anexo 1. Además, la estimación busca que la naturaleza de la relación entre escuela y estudiante se tomada en cuenta por el modelo debido a las diferencias fundamentales entre colegios (de Leeuw y Meijer, 2008). La ecuación estimada es la siguiente:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 pc_{ij} + B_2 \Delta_{ij} + B_3 \Gamma_{ij} + \mu_j + \varepsilon_{ij}$$

En la cual:

- i y j son los indicadores de estudiante y colegio, respectivamente
- y_{ij} es la actitud democrática a analizar
- pc_{ij} es el puntaje que mide el conocimiento cívico del estudiante

- Δ_{ij} y Γ_{ij} es un vector de variables determinantes y de control, respectivamente. Ambas señaladas en el cuadro 1
- μ_j es el efecto aleatorio asociado a cada colegio
- ε_{ij} es el residuo general del modelo para cada estudiante

Como variables dependientes se utiliza índices disponibles en la misma encuesta que sintetizan constructos sobre ciudadanía, participación política, tolerancia social e institucionalidad (percepción de instituciones). Cada dimensión está compuesta por cuatro variables y cada una por entre tres y siete preguntas. El detalle del significado e interpretación se muestran en el anexo 1, el cual fue obtenido de Köhler y otros (2018). Como variables independientes se plantean al promedio de los cinco valores plausibles del indicador de conocimiento cívico, a características del hogar y del estudiante que según la literatura influirían en sus actitudes ciudadanas y a controles a nivel de estudiante, hogar y colegio. En el cuadro 1 se resume las variables sobre las que se analizará su influencia en las actitudes ciudadanas del joven.

Cuadro 1. Variables independientes del modelo

TIPO	VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Conocimiento	Conocimiento cívico	Puntaje estandarizado de la prueba sobre conocimiento cívico
	Nivel educativo esperado	Máximo nivel educativo que el estudiante espera lograr
Determinantes	Interés en la política	Respuesta del 0 al 3 sobre su interés en temas políticos y sociales, siendo 3: muy interesado
	Interés en la política de la madre	Respuesta del 0 al 3 sobre el interés en temas políticos y sociales de la madre, siendo 3: muy interesado
	Interés en la política del padre	Respuesta del 0 al 3 sobre el interés en temas políticos y sociales del padre, siendo 3: muy interesado
	Libros en el hogar	Niveles de cantidad de libros en su casa: 0-10; 11-25; 26-100; 101-200 y más de 200
	Índice socioeconómico	Índice de contexto socioeconómico a nivel nacional
	Edad	Edad del estudiante en años
Controles	Sexo	Dicotómica que es 1 si es mujer
	Máximo nivel educativo familiar	Mayor nivel educativo alcanzado por alguno de los padres o tutores
	Internet	Dicotómica que es 1 si tiene conexión a internet en el hogar
	Religión	Número de asistencia a servicios religiosos en un año: 0; menos de 1; 1; 12 y 48
	Idioma	Dicotómica que es 1 si en el hogar se comunican en el mismo idioma que el examen
	Tamaño del colegio	Número de estudiantes: 1-300; 301-600; 601-900 y más de 900
	Estrato del colegio	Rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande

Fuente: Elaboración propia a partir de ICCS (2016).

A través de un modelo se analiza la significancia estadística de cada una de las variables del cuadro 1 en las variables dependientes del anexo 1. Uno de los controles que tendría influencia según la literatura es el tipo de gestión del colegio (si es público o privado). Sin

embargo, esa característica no se encuentra disponible en la base de libre acceso, por lo que no pudo ser considerada en el análisis.

4. Resultados

En los siguientes cuadros se muestra los resultados de las estimaciones para cada conjunto de variables dependientes señaladas en el anexo 1. La estimación de cada variable se ha realizado por separado, por lo que cada modelo es un modelo distinto debido a que responde a diferentes variables, aunque se agrupan en una categoría. El cuadro 2 presenta los factores asociados a cada una de las cuatro variables sobre ciudadanía. Del mismo modo, los cuadros 3, 4 y 5 indagan sobre los índices de participación política, tolerancia social e institucionalidad, respectivamente.

Un mayor puntaje en conocimiento cívico está asociado con una mayor importancia de la responsabilidad personal por la ciudadanía como obedecer la ley o respetar la opinión de los demás. Además, está vinculado con una percepción positiva hacia los movimientos sociales como protestas pacíficas o actividades por los derechos humanos. Sin embargo, no parece tener una ninguna influencia en la autoeficacia de la ciudadanía como debatir un tema controversial u organizar un grupo de estudiantes, así como no presenta efectos significativos en la importancia de la ciudadanía convencional como votar o informarse sobre política.

La variable con el mayor impacto en los cuatro pilares de ciudadanía es el interés en la política, siempre correlacionado positivamente. A mayor interés en la política los jóvenes reportan mejores valores ciudadanos, siendo su efecto mucho mayor en la autoeficacia de la ciudadanía. Además, otras variables que muestran efectos significativos en los cuatro aspectos son el interés en la política de la madre y la frecuencia del uso de servicios religiosos. Por otro lado, el sexo solo es importante en la primera y tercera variable, en la cual ser mujer está asociada a una menor importancia de ciudadanía convencional y una mayor responsabilidad personal por la ciudadanía.

En todas las variables de participación el conocimiento cívico tiene efectos significativos, pero en la mitad el sentido es el opuesto. En la participación electoral esperada, como votar o informarse, y en participación activa en la política, como unirse a un partido o ser candidato, la relación es positiva. En el caso de las protestas ilegales como parar el tránsito o tomar edificios, a mayor conocimiento cívico menor participación esperada. Por último, la frecuencia de la discusión social y política con familiares y amigos también es menor al tener un mayor conocimiento cívico. Al respecto, el estudio de Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández (2020) ofrece un marco de referencia que contribuye a entender estos resultados. Según los autores, la diferenciación de tipos de participación; es decir, la comunitaria (de acción social) y la cívica (de acción política) tiene efectos diferenciados en el desarrollo de competencias cívicas.

El interés en la política tiene efectos bastante significativos en todos los aspectos de participación, aunque en menor grado en el de protestas ilegales. De igual manera, el interés en la política del padre y el uso de servicios religiosos también tienen impactos importantes. Por otro lado, el sexo es relevante para explicar la participación en actividades ilegales, reduciendo su interés si la estudiante es mujer. Además, si el colegio se encuentra en un área más urbana tiene menos incidencia la discusión fuera del colegio y la participación esperada en política. El tema de interés de los jóvenes en la política ha

sido estudiado recientemente por Morel (2018). El autor encontró que, entre los jóvenes de Lima, existe un interés en la política. No obstante, este interés disminuye debido a condiciones socioeconómicas de las familias, pasando a ser muchas veces postergado.

Cuadro 2. Resultados de las variables sobre ciudadanía

	1	2	3	4
<i>Efectos fijos</i>				
Puntaje de conocimiento cívico	-0,0405 (0,0302)	0,00206 (0,0325)	0,225*** (0,0313)	0,233*** (0,0351)
Nivel educativo esperado	0,173 (0,212)	0,679*** (0,214)	0,474** (0,233)	0,267 (0,175)
Interés en la política	1,638*** (0,315)	2,221*** (0,280)	0,867** (0,412)	1,100*** (0,270)
Interés en la política de la madre	0,747** (0,309)	0,564** (0,269)	1,035*** (0,301)	0,774*** (0,257)
Interés en la política del padre	0,649*** (0,230)	0,293 (0,271)	0,0200 (0,345)	0,0866 (0,211)
Cantidad de libros en el hogar	0,383 (0,338)	0,0953 (0,284)	-0,0757 (0,364)	0,0243 (0,338)
Índice de contexto socioeconómico	-0,890* (0,491)	0,499 (0,466)	-0,698 (0,593)	-0,278 (0,566)
Edad en años	-0,111 (0,272)	0,252 (0,285)	0,153 (0,407)	0,262 (0,320)
Estudiante mujer	-0,915** (0,435)	-0,446 (0,410)	0,844* (0,501)	0,0380 (0,412)
Máximo nivel educativo del hogar	0,270 (0,305)	-0,352 (0,270)	0,0758 (0,383)	-0,107 (0,323)
Acceso a internet en el hogar	0,595 (0,408)	0,405 (0,486)	0,317 (0,437)	0,0846 (0,459)
Uso de servicios religiosos	0,434*** (0,130)	0,386*** (0,144)	0,546*** (0,107)	0,394*** (0,124)
Mismo idioma en el examen y en el hogar	0,262 (1,104)	1,583 (1,151)	0,489 (1,033)	0,767 (0,910)
Tamaño del colegio	0,292 (0,210)	0,284 (0,206)	-0,0571 (0,168)	0,253 (0,199)
Estrato (rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande)	-0,0567 (0,244)	-0,114 (0,234)	0,758*** (0,230)	-0,393* (0,232)
Constante	50,48*** (4,664)	42,71*** (5,253)	30,10*** (6,732)	34,28*** (5,567)
<i>Efectos aleatorios (varianza)</i>				
Nivel escuela	0,617 (0,760)	1,310 (0,722)	1,184 (0,817)	1,364 (2,037)
Residuos	77,03 (4,133)	69,44 (3,639)	83,12 (3,133)	66,22 (0,555)
Observaciones (estudiantes)	4324	4304	4315	4311
Grupos (escuelas)	206	206	206	206
Wald chi ²	250,5	290,5	256,8	250,6
Prob>chi ²	0,000	0,000	0,000	0,000

Notas: 1: Importancia de la ciudadanía convencional. 2: Autoeficacia de la ciudadanía. 3: Responsabilidad personal por la ciudadanía. 4: Importancia de los movimientos sociales. Errores estándar corregidos en paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Resultados de las variables sobre participación política

	1	2	3	4
<i>Efectos fijos</i>				
Puntaje de conocimiento cívico	0,329*** (0,0211)	-0,572*** (0,0277)	-0,0894** (0,0370)	0,233*** (0,0351)
Nivel educativo esperado	0,534*** (0,194)	-0,159 (0,165)	0,233 (0,205)	0,267 (0,175)
Interés en la política	1,066*** (0,228)	0,473* (0,277)	3,182*** (0,268)	1,100*** (0,270)
Interés en la política de la madre	0,266 (0,229)	0,0832 (0,286)	0,0147 (0,262)	0,774*** (0,257)
Interés en la política del padre	0,612*** (0,211)	0,329 (0,278)	0,642** (0,269)	0,0866 (0,211)
Cantidad de libros en el hogar	-0,192 (0,230)	-0,114 (0,249)	0,616** (0,309)	0,0243 (0,338)
Índice de contexto socioeconómico	-0,0668 (0,395)	-0,260 (0,478)	0,294 (0,671)	-0,278 (0,566)
Edad en años	0,231 (0,293)	-0,0458 (0,205)	0,141 (0,261)	0,262 (0,320)
Estudiante mujer	-0,334 (0,262)	-1,683*** (0,394)	0,307 (0,353)	0,0380 (0,412)
Máximo nivel educativo del hogar	-0,177 (0,251)	-0,0216 (0,371)	0,127 (0,323)	-0,107 (0,323)
Acceso a internet en el hogar	-0,288 (0,410)	0,918* (0,553)	1,206*** (0,404)	0,0846 (0,459)
Uso de servicios religiosos	0,294*** (0,0884)	0,0921 (0,124)	0,382** (0,156)	0,394*** (0,124)
Mismo idioma en el examen y en el hogar	0,851 (0,720)	1,908** (0,820)	0,622 (1,217)	0,767 (0,910)
Tamaño del colegio	0,0377 (0,146)	0,240 (0,259)	0,149 (0,201)	0,253 (0,199)
Estrato (rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande)	-0,250 (0,187)	-0,0720 (0,273)	-0,947*** (0,230)	-0,393* (0,232)
Constante	32,19*** (4,248)	77,44*** (3,525)	47,62*** (4,943)	34,28*** (5,567)
<i>Efectos aleatorios (varianza)</i>				
Nivel escuela	1,029 (0,503)	2,361 (2,434)	2,062 (1,986)	1,144 (2,878)
Residuos	45,88 (2,078)	78,37 (1,122)	64,25 (0,682)	70,45 (0,721)
Observaciones (estudiantes)	4293	4282	4321	4290
Grupos (escuelas)	206	206	206	206
Wald chi2	664,5	743,2	469,2	514,8
Prob>chi2	0,000	0,000	0,000	0,000

Notas: 1: Importancia de la ciudadanía convencional. 2: Autoeficacia de la ciudadanía. 3: Responsabilidad personal por la ciudadanía. 4: Importancia de los movimientos sociales. Errores estándar corregidos en paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Resultados de las variables sobre tolerancia social

	1	2	3	4
<i>Efectos fijos</i>				
Puntaje de conocimiento cívico	0,236*** (0,0304)	0,655*** (0,0211)	0,469*** (0,0322)	0,209*** (0,0314)
Nivel educativo esperado	0,477** (0,187)	0,296* (0,175)	0,296 (0,288)	-0,348** (0,167)
Interés en la política	0,730*** (0,240)	0,329 (0,237)	-0,515** (0,227)	0,309 (0,244)
Interés en la política de la madre	0,670** (0,289)	0,254 (0,236)	-0,143 (0,240)	0,580* (0,305)
Interés en la política del padre	0,347 (0,236)	-0,116 (0,185)	0,0923 (0,233)	-0,199 (0,256)
Cantidad de libros en el hogar	0,0903 (0,368)	0,228 (0,267)	-0,859*** (0,241)	-0,284 (0,290)
Índice de contexto socioeconómico	-1,210** (0,581)	-0,134 (0,393)	0,0698 (0,458)	-0,0779 (0,497)
Edad en años	-0,225 (0,335)	0,235 (0,179)	0,153 (0,287)	0,297* (0,179)
Estudiante mujer	0,290 (0,529)	2,953*** (0,359)	0,912*** (0,319)	3,292*** (0,372)
Máximo nivel educativo del hogar	0,279 (0,326)	0,165 (0,270)	-0,516* (0,278)	-0,154 (0,279)
Acceso a internet en el hogar	0,457 (0,394)	-0,287 (0,350)	0,203 (0,418)	0,0215 (0,368)
Uso de servicios religiosos	0,121 (0,139)	0,184 (0,115)	0,0771 (0,133)	-0,401*** (0,113)
Mismo idioma en el examen y en el hogar	1,287* (0,734)	-0,0321 (0,532)	2,111*** (0,762)	1,091 (0,890)
Tamaño del colegio	0,0706 (0,159)	-0,171 (0,301)	-0,0420 (0,148)	0,126 (0,294)
Estrato (rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande)	-0,0363 (0,174)	-0,0160 (0,259)	0,706*** (0,218)	0,637* (0,358)
Constante	40,10*** (5,805)	13,01*** (3,269)	24,73*** (4,816)	29,52*** (2,983)
<i>Efectos aleatorios (varianza)</i>				
Nivel escuela	0,519 (0,481)	2,838 (0,876)	1,612 (3,423)	5,084 (2,070)
Residuos	64,05 (2,036)	44,94 (1,717)	55,50 (0,723)	56 (1,556)
Observaciones (estudiantes)	4285	4310	4320	4334
Grupos (escuelas)	206	206	206	206
Wald chi ²	247,1	2652	734,7	233,5
Prob>chi ²	0,000	0,000	0,000	0,000

Notas: 1: Importancia de la ciudadanía convencional. 2: Autoeficacia de la ciudadanía. 3: Responsabilidad personal por la ciudadanía. 4: Importancia de los movimientos sociales. Errores estándar corregidos en paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento cívico está asociado positiva y significativamente a una mayor tolerancia social, siendo mayor el apoyo a la igualdad de género. Las otras variables que son importantes para explicar los niveles de tolerancia son el nivel educativo esperado y el interés en la política. Dichas variables están positivamente correlacionadas con mayor apoyo a la igualdad de derechos, pero la primera tiene una asociación negativa con la actitud hacia la homosexualidad, junto con una positiva hacia la igualdad de género, y la segunda, una negativa con la aceptación de diversidad en su vecindario.

Cuadro 5. Resultados de las variables sobre institucionalidad

	1	2	3	4
<i>Efectos fijos</i>				
Puntaje de conocimiento cívico	-0,395*** (0,0289)	-0,624*** (0,0300)	-0,390*** (0,0396)	-0,642*** (0,0333)
Nivel educativo esperado	0,325 (0,205)	-0,222 (0,192)	-0,0643 (0,218)	-0,205 (0,191)
Interés en la política	0,864*** (0,303)	0,00445 (0,179)	-0,355 (0,238)	0,0950 (0,216)
Interés en la política de la madre	0,931*** (0,339)	0,0887 (0,239)	-0,382 (0,357)	0,0198 (0,261)
Interés en la política del padre	0,667*** (0,233)	-0,151 (0,197)	-0,184 (0,263)	0,156 (0,225)
Cantidad de libros en el hogar	0,174 (0,339)	-0,204 (0,328)	0,0742 (0,416)	-0,173 (0,216)
Índice de contexto socioeconómico	0,170 (0,588)	0,261 (0,477)	0,371 (0,554)	0,350 (0,333)
Edad en años	-0,203 (0,257)	-0,133 (0,181)	-0,0154 (0,201)	0,332 (0,232)
Estudiante mujer	-2,225*** (0,386)	-1,461*** (0,314)	-4,012*** (0,406)	-1,644*** (0,352)
Máximo nivel educativo del hogar	-0,259 (0,371)	-0,131 (0,250)	-0,0679 (0,286)	0,0151 (0,239)
Acceso a internet en el hogar	-0,131 (0,417)	0,431 (0,354)	1,520*** (0,488)	1,243*** (0,377)
Uso de servicios religiosos	0,489*** (0,123)	-0,0915 (0,105)	-0,399*** (0,154)	-0,0186 (0,134)
Mismo idioma en el examen y en el hogar	1,185 (1,018)	-0,484 (0,572)	-0,946 (0,928)	0,190 (0,583)
Tamaño del colegio	0,307 (0,188)	0,328 (0,219)	0,0583 (0,204)	0,251 (0,245)
Estrato (rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande)	0,0424 (0,261)	0,174 (0,222)	0,374** (0,186)	0,235 (0,235)
Constante	61,73*** (4,634)	81,94*** (3,465)	68,59*** (4,204)	73,42*** (4,013)
<i>Efectos aleatorios (varianza)</i>				
Nivel escuela	2,495 (0,907)	1,504 (0,511)	3,058 (0,986)	1,791 (2,446)
Residuos	74,94 (3,401)	45,96 (1,866)	78,81 (2,391)	45,95 (0,467)
Observaciones (estudiantes)	4315	4341	4333	4348
Grupos (escuelas)	206	206	206	206
Wald chi2	962,5	1090	382,4	877
Prob>chi2	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: Errores estándar corregidos en paréntesis. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, ser mujer también está asociado con una mayor tolerancia, salvo en la igualdad de derechos para grupos étnicos en el cual el efecto no es significativo y su mayor efecto se da en la actitud hacia los homosexuales, superior incluso que hacia la igualdad de género. La frecuencia de uso de servicios religiosos no está significativamente relacionada con ninguna variable de tolerancia, salvo la actitud hacia la homosexualidad. En este caso, a mayor uso de servicios religiosos menor es la tolerancia hacia la homosexualidad. Por último, el interés en política de la madre es importante para la igualdad de grupos étnicos y de una mejor actitud hacia la homosexualidad.

Estos resultados coinciden de alguna manera con los hallazgos de Miranda, Castillo y Cumsille (2018) en la predicción de variables familiares en el desarrollo de actitudes más inclusivas y en el efecto positivo de ser mujer en relación a dichas actitudes. En la misma línea, además, las mujeres muestran actitudes más tolerantes no solo frente a la igualdad de género.

Todas las variables de institucionalidad están asociadas negativamente al puntaje de conocimiento cívico, siendo el apoyo a prácticas autoritarias y corruptas las que más disminuyen a un mayor puntaje. Sin embargo, el sexo tiene impactos negativos mucho más grandes en la disminución en el apoyo al uso de la violencia, en el apoyo a las prácticas autoritarias, corruptas y en la confianza en las instituciones. Por otro lado, la única variable que parece tener un efecto contrario a las anteriores es el acceso a internet, la cual está asociada con mayor apoyo al uso de la violencia y a las prácticas autoritarias.

Cuadro 6. Resultados de la probabilidad de tener algo o mucho interés en la política

	1	2	3	4
<i>Efectos marginales</i>				
Puntaje de conocimiento cívico	0,00352*** (0,00116)	-0,00239* (0,00123)	-0,00168 (0,00136)	-0,000359 (0,00159)
Interés en la política del padre		0,210*** (0,0147)	0,211*** (0,0146)	0,207*** (0,0150)
Interés en la política de la madre		0,114*** (0,0131)	0,113*** (0,0134)	0,119*** (0,0138)
Cantidad de libros en el hogar			0,0335*** (0,0122)	0,0224 (0,0142)
Índice de contexto socioeconómico			-0,0344*** (0,0119)	0,00273 (0,0220)
Edad en años				0,0196 (0,0119)
Estudiante mujer				0,0737*** (0,0169)
Máximo nivel educativo del hogar				-0,0151 (0,0140)
Acceso a internet en el hogar				-0,0317 (0,0246)
Uso de servicios religiosos				0,0165*** (0,00545)
Mismo idioma en el examen y en el hogar				-0,0613 (0,0498)
Tamaño del colegio				0,00408 (0,00941)
Estrato (rural, pueblo pequeño, pueblo, ciudad y ciudad grande)				-0,0152 (0,0117)
Observaciones	5166	4755	4733	4407
Valor F	9,199	187,6	105,7	49,66
Prob, > F	0,00334	0,0000	0,0000	0,0000

Notas: 1: Importancia de la ciudadanía convencional. 2: Autoeficacia de la ciudadanía. 3: Responsabilidad personal por la ciudadanía. 4: Importancia de los movimientos sociales. Errores estándar corregidos en paréntesis. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

Fuente: Elaboración propia.

El interés en la política tiene un efecto significativo en el aumento de la confianza en instituciones civiles como el congreso o la policía y tiene el mismo efecto que el interés en política de la madre y el padre. Sin embargo, en las otras dos variables dependientes no

presenta impactos significativos. En la misma línea, el uso de servicios religiosos también es significativo en el aumento de la confianza, pero, a diferencia de la variable anterior, también está relacionada negativamente con el apoyo al uso de la violencia.

De todos los resultados anteriores se desprende que el interés en la política de los estudiantes es muy relevante para explicar las distintas variables de actitudes democráticas. Sin embargo, es posible que dicho interés sea formado una mejor educación cívica. Para explorar esto se ha desarrollado un modelo probabilístico sobre la probabilidad de que a un estudiante le guste algo o mucho la política. Los resultados del modelo probit se presentan en el cuadro 6.

Los resultados muestran que el conocimiento cívico no es relevante para explicar el interés en la política. Por las versiones primarias del modelo se observa que su significancia se pierde a medida que se agregan otras variables explicativas. Las variables que sí contribuyen con un mayor interés en política por parte del adolescente son: el interés en la política del padre y madre, ser mujer y un mayor uso de servicios religiosos.

5. Conclusiones

El objetivo de este informe fue hallar el efecto del conocimiento de contenidos de educación cívica en las actitudes democráticas de estudiantes peruanos de educación secundaria. De manera general, el conocimiento cívico muestra efectos mixtos en las actitudes democráticas de los adolescentes. El puntaje en conocimiento cívico tiene una mayor asociación con las variables de participación, tolerancia social e institucionalidad. Dicha importancia se pierde cuando se analiza a las variables de ciudadanía. Sin embargo, en general, aunque no es el mejor predictor de actitudes democráticas, sí es un factor importante. Por lo tanto, se requiere atención en ajustes curriculares como en modificaciones en las prácticas escolares. Tal como lo proponen Bascopé et. al (2015), se requiere colocar el énfasis en el diseño de modelos pedagógicos sobre formación ciudadana, así como en las prácticas de enseñanza de los contenidos de educación cívica y ciudadana.

Los resultados muestran que las variables que tienen una relación significativa y de mayor impacto con los índices de actitudes democráticas son el interés en la política, el sexo y el uso de servicios religiosos. En menor medida, pero también de manera importante, se encuentra en interés en la política de los padres, el conocimiento cívico y el nivel educativo esperado. Por otro lado, la variable que no muestran algún efecto significativo es el tamaño del colegio, mientras que las que tienen muy poco efecto en las actitudes son el índice de contexto socioeconómico y la edad del estudiante. Estos hallazgos pueden entrar en un interesante diálogo con aquellos encontrados por Miranda y otros (2020, 2028).

En el caso de las variables de ciudadanía, el mayor efecto está dado por el interés en política del estudiante, el interés en política de su madre y el uso de servicios religiosos. Con referencia a la participación política, el mayor efecto lo presentan el interés en política y el conocimiento cívico y en menor medida se encuentra el uso de servicios religiosos y el interés en la política del padre. En relación a la tolerancia social, el conocimiento cívico y el género presentan los efectos más fuertes, mientras que en menor grado se tiene al nivel educativo esperado y el interés en política. Por último, en el caso de la institucionalidad, el género y el conocimiento cívico tienen los mayores impactos, mientras que el acceso a

internet y el uso de servicios religiosos tienen efectos significativos, pero en menor medida.

Por otro lado, una posible relación entre el conocimiento cívico y el interés en la política queda descartada según los resultados de un modelo predictor de altos niveles de interés en política. Los factores familiares (interés en la política del padre y de la madre), el sexo y el uso de servicios religiosos explican mejor el interés del estudiante por la política que el puntaje en conocimiento cívico, el cual no tiene resultados significativos. De esta manera, el efecto que tiene el interés en la política de los estudiantes en los modelos anteriores no está influenciada por el conocimiento cívico.

Nuestros resultados están más cerca de los hallazgos reportados por Stojnic y Carrillo (2016) y son, en consecuencia, menos optimistas que los mostrados por Schulz y otros (2018). Probablemente, se deba a el trabajo más desagregado realizado en este análisis. Sin embargo, independientemente de ello, nuestros resultados son una evidencia del trabajo pendiente en el sector educativo nacional. Confirman, de alguna manera, que aun cuando hay una preocupación curricular por la formación ciudadana, así como una mayor cantidad de horas escolares dedicada a ella (Schulz et al., 2018), persisten problemas en el diseño del plan de estudios.

Como lo reporta la Orealc-Unesco (2017), el currículo peruano concentra toda la formación ciudadana en una asignatura específica, lo cual podría generar la desatención de otros temas vinculados a la formación ciudadana. Esta asignatura pertenece al área de personal-social, para el caso de la educación primaria, y al área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica, para la secundaria. Este problema curricular se hace extensivo, en el caso peruano, a la formación docente, cuyos currículos presentan problemas de diseño en la distribución de cursos y temas en los planes de estudios, así como problemas de alineamiento con el currículo de la formación ciudadana en la educación básica (Cuenca, Carrillo y Reátegui, 2016).

Finalmente, las dificultades en las actitudes de los estudiantes peruanos sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo de una democracia con calidad son el distanciamiento de toda forma de autoritarismo y el reconocimiento de las diferencias entre ciudadanos. En línea con O'Donnell (2010), se trata de la agencia asociada al sujeto político. Consiste en la actuación de una persona dotada de razón práctica y discernimiento moral, que hace uso de su capacidad intelectual para juzgar lo que es mejor para sí y para los otros, y decidir racionalmente en función de su situación particular. Esto es una posible consecuencia de la trayectoria seguida por el Perú en la asignación de derechos. O'Donnell (2010) insiste en que el Perú forma parte de un segundo grupo de países que habrían seguido un "patrón populista" de extensión de ciudadanía marcada por el otorgamiento de algunos derechos sociales, a la que siguió la adquisición de intermitente de derechos políticos y una precaria extensión de derechos civiles.

Volviendo a las actitudes de los estudiantes peruanos, la evidencia muestra que éstas necesitan ser trabajadas por el sistema educativo y reforzadas por la sociedad, especialmente en los espacios que muestran mayores impactos: el aula y el hogar. Esto debido a que, tal como lo reportan Aragón et al. (2016) y Minedu (2016), aún persisten niveles de apego al autoritarismo y a la intolerancia. Se requiere, entonces, además de atender los temas de conocimientos cívicos, generar espacios y mecanismos de participación efectivos que, como sostiene Stojnic (2015), tendrían un impacto positivo y significativo en el desarrollo de actitudes positivas hacia la democracia.

Este análisis permite abrir una agenda de investigación que permita comprender de manera más precisa y en su total complejidad el desarrollo de competencias ciudadanas. Nuestros resultados, aun cuando tiene los límites propios de la metodología seguida, buscar ser un punto de partida para estudios sobre aquello que sucede en las aulas acerca de la democracia, los valores cívicos y la ciudadanía.

Referencias

- Aragón, J., Cruz, M., de Belaunde, C., Eguren, M., González, N. y Román, A. (2016). *La ciudadanía desde la escuela. Encartes del proyecto democracia*. Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Gustavo Mohme Llona.
- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: A comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1169-1190. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13243280814>
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Polity Press.
- Booth, J. y Seligson, M. (2009). *The legitimacy puzzle in Latin America: Democracy and political support in eight nations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818431>
- Carrión, J., Zarate, P. y Seligson, M. (2010). *Cultura política de la democracia en Perú, 2010: Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles*. LAPOP, IEP, USAID y Vanderbilt University.
- Cox, C. (2010). Informe de referente regional 2010. *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Unesco-IBE.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 49-69. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.003>
- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: Estado de la cuestión y algunas propuestas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- de Leeuw, J. y Meijer, E. (2008). *Handbook of multilevel analysis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-73186-5>
- Diamond, L. y Morlino, L. (2004). The quality of democracy. An overview. *Journal of Democracy*, 15(4), 20-31. <https://doi.org/10.1353/jod.2004.0060>
- Eguren, M. y de Belaunde, C. (2012). *De lo colectivo a lo individual: Las relaciones estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(1), 5-29.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: Resultados de una investigación exploratoria*. Universidad del Pacífico. <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-329-3>

- Guadalupe, C. (2019). Upstream with tiny oars: Promoting citizenship education within a non-democratic culture and in lowcognitive-demand school settings. En E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs y P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the conference "Migration, social transformation, and education for democratic citizenship"* (pp. 161-175). University of Duisburg-Essen.
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. y Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 user guide for the international database*. IEA.
- Levine, D. H. y Molina, J. E. (2007). La calidad de la democracia en América Latina: Una visión comparada. *América Latina Hoy*, 45, 17-46.
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20(1), 13-27.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: Libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 211-236.
- Minedu. (2016). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadanía (ICCS) 2016. Resultados de la participación de Perú*. Ministerio de Educación.
- Miranda, D., Castillo, J. C. y Cumsille, P. (2018). The political socialization of attitudes toward equal rights from a comparative perspective. En A. Sandoval-Hernández, M. M. Isac y D. Miranda (Eds.), *Teaching tolerance in a globalized world* (pp. 19-31). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_7
- Miranda, D., Castillo, J. C. y Sandoval-Hernández, A. (2020). Young citizen's participation: Empirical testing of a conceptual model. *Youth & Society*, 52(2), 251-271.
<https://doi.org/10.1177/0044118X17741024>
- Morel, J. (2018). *Percepciones sobre lo público y desigualdades entre la juventud de Lima metropolitana y el Callao*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Moreno, A. (2001). Democracy and mass belief systems in Latin America. En R. A. Camp (Ed.), *Citizen views of democracy in Latin America* (pp. 27-50). University of Pittsburgh Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjp4v.4>
- Muñoz, F. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación. Entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31-60.
- Muñoz, F., Sempé, L. y Vargas, J. (2015). *Revisión de políticas públicas en educación Perú (2000-2015). Informe de consultoría*. Unesco-Perú.
- Nussbaum, M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (pp. 13-29). Paidós.
- O'Donnell, G. (2004). Why the rule of law matters? *Journal of Democracy*, 15(4), 32-46.
<https://doi:10.1353/jod.2004.0076>
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa*. Prometeo.
- Orealc-Unesco. (2017). *La formación inicial docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Orealc-Unesco.
- Rabe-Hesketh, S. y Skrondal, A. (2012). *Multilevel and longitudinal modeling using stata*. Stata Press.

- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 5-21.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas Secundarias de América Latina y el Caribe*. BID.
- Rodríguez, Y. y Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 91-122.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.
- Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111- 139. <https://doi.org/10.7440/colombiant85.2015.04>
- Stojnic, L. y Carrillo, S. (2016). Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa en las actitudes democráticas de jóvenes latinoamericanos. En, S. Cueto (Ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina* (pp. 195-230). Grade.
- Stojnic, L. y Román, A. (2016). Experiencia educativa universitaria y tolerancia política: Entendiendo la relación desde el análisis de una muestra de estudiantes peruanos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 139-160.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2017). Building citizenship in the schools of Chile, Colombia and Mexico: The role of teacher's practices and attitudes. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados Ferráns y M. G. Pérez Martínez (Eds.), *Civics and citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (105-128). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4_6
- Ugarte, D. (2015). *Educación secundaria: Una deuda pendiente, un sueño que persiste. Transición del nivel primario al nivel secundario y la situación de la educación secundaria en el Perú. Problemática y oportunidades para la cooperación canadiense*. Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional.
- Unesco. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Unesco.
- Yep, E. y Barea, P. (2012). *Los consejos participativos regionales de educación (COPARE) y la participación de la sociedad civil. Un diagnóstico de las demandas de Ayacucho, Junín, San Martín y Ucayali*. Grupo Propuesta Ciudadana.

Anexo 1

Cuadro A1. Variables sobre las actitudes democráticas entendidas en cuatro dimensiones

GRUPO	VARIABLE	COMPONENTES	INTERPRETACIÓN
Variables de ciudadanía	Students' perception of the importance of conventional citizenship	Voting in every national election Joining a political party Learning about the country's history Following political issues in the newspaper, on the radio, on TV or on the Internet Showing respect for government representatives Engaging in political discussions	Higher values indicating perceptions of higher importance
	Students' sense of citizenship self-efficacy	Discuss a newspaper article about a conflict between countries Argue your point of view about a controversial political or social issue Stand as a candidate in a <school election> Organize a group of students in order to achieve changes at school Follow a television debate about a controversial issue Write a letter or email to a newspaper giving your view on a current issue Speak in front of your class about a social or political issue	Higher values indicating higher levels of confidence
	Students' perception of the importance of personal responsibility for citizenship	Working hard Always obeying the law Ensuring the economic welfare of their families Making personal efforts to protect natural resources Respecting the rights of others to have their own opinions Supporting people who are worse off than you Engaging in activities to help people in less developed countries	Higher values indicating perceptions of higher importance

	Students' perception of the importance of social movement related citizenship	Participating in peaceful protests against laws believed to be unjust Participating in activities to benefit people in the <local community> Taking part in activities promoting human rights Taking part in activities to protect the environment	Higher values indicating perceptions of higher importance
	Students' expected electoral participation	Vote in <local elections> Vote in <national elections> Get information about candidates before voting in an election	Higher values indicating higher levels of expected engagement
	Students' expected participation in illegal protest activities	Spray-paint protest slogans on walls Stage a protest by blocking traffic Occupy public buildings as a sign of protest	Higher values indicating higher levels of expected engagement
Variables de participación política	Students' discussion of political and social issues outside school	Talking with your parent(s) about political or social issues Talking with friends about political or social issues Talking with your parent(s) about what is happening in other countries Talking with friends about what is happening in other countries	Higher values indicating higher frequencies of discussion
	Students' expected active political participation	Help a candidate or party during an election campaign Join a political party Join a trade union Stand as a candidate in <local elections> Join an organization for a political or social cause	Higher values indicating higher levels of expected engagement
Variables de tolerancia social	Students' endorsement of equal rights for all ethnic/racial groups	All <ethnic/racial groups> should have an equal chance to get a good education in <country of test> All <ethnic/racial groups> should have an equal chance to get good jobs in <country of test> Schools should teach students to respect <members of all ethnic/racial groups> <Members of all ethnic/racial groups> should be encouraged to run in elections for political office	Higher values indicating more positive attitudes toward equal rights

		<Members of all ethnic/racial groups> should have the same rights and responsibilities	
	Students' endorsement of gender equality	Men and women should have equal opportunities to take part in government Men and women should have the same rights in every way Women should stay out of politics When there are not many jobs available, men should have more right to a job than women Men and women should get equal pay when they are doing the same jobs Men are better qualified to be political leaders than women	Higher values indicating more positive attitudes toward equal rights
	Students' acceptance of neighborhood diversity*	Persons with different skin color than yours Persons of a different social class than yours Persons of a different religion than yours Persons who come from another region of the country Persons with physical disabilities Persons with mental disorders Persons from a different country Persons of indigenous origin	Higher values indicating higher levels of acceptance of neighborhood diversity
	Students' attitudes toward homosexuality*	Persons of the same sex should have the right to get married Two persons of the same sex should have the right to adopt children Homosexuals should have the same rights as all other citizens All schools should accept homosexuals Homosexuals should have the right to hold any political or public position	Higher values indicating more positive attitudes toward homosexuality
Variables de percepción de instituciones	Students' trust in civic institutions	The <national government> of <country of test> The <local government> of your town or city Courts of justice The police	Higher values indicating higher levels of trust

	<p>Political parties <National Parliament></p>	
Students' endorsement of corrupt practices in government*	<p>It is acceptable for a civil servant to accept bribes if his salary is too low It is acceptable for a civil servant to use the resources of the institution in which he/she works for personal benefit Good candidates grant personal benefits to voters in return for their votes Paying an additional amount to a civil servant in order to obtain a personal benefit is acceptable It is acceptable that a civil servant helps his/her friends by giving them employment in his/her office Since public resources belong to everyone, it is acceptable that those who can keep part of them</p>	Higher values indicating more positive attitudes toward corrupt practices
Students' endorsement of the use of violence*	<p>He who does me harm will have to pay for it Watching fights between classmates is fun If you can't succeed by doing good things, <try> the bad ones You have to fight so people do not think you are a coward Revenge is sweet Aggression serves to achieve what one wants</p>	Higher values indicating higher levels of endorsement toward violence
Students' endorsement of authoritarian government practices*	<p>It is better for government leaders to make decisions without consulting anybody People in government must enforce their authority even if it means violating the rights of some citizens People in government lose part of their authority when they admit their mistakes People whose opinions are different than those of the government must be considered its enemies The most important opinion of a country should be that of the president</p>	Higher values indicating more positive attitudes toward authoritarianism

It is fair that the government does not comply with
the law when it thinks it is not necessary
Concentration of power in one person guarantees
order
The government should close communication media
that are critical
If the president does not agree with <Congress>,
he/she should <dissolve> it

Fuente: * Obtenidas del módulo aplicado solo en América Latina. Elaboración propia basada en la información de Köhler y otros (2018).

Breve CV de los autores

Ricardo Cuenca

Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos y profesor principal del Departamento de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9459-6559>. Email: rcuenca@iep.org.pe

Carlos E. Urrutia

Investigador asistente del Instituto de Estudios Peruanos. Es Bachiller en Economía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sus áreas de interés son educación, empleo, pobreza y desigualdad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4027-3797>. Email: currutia@iep.org.pe



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Evolución e Incidencia de la Enseñanza de Lenguas en la Comunidad Científica

Evolution and Incidence of Language Teaching in the Scientific Community

Antonio José Moreno-Guerrero ¹ *
M^a Aránzazu Fernández-Mora ²
Magdalena Ramos Navas-Parejo ¹
Carmen Rodríguez-Jiménez ¹

¹ Universidad de Granada, España
² UNED, España

El objetivo que se persigue a través de este artículo es determinar el estado actual de la enseñanza de lenguas en el ámbito científico, estableciendo las tendencias en la actualidad atendiendo a diferentes variables como los años de producción, el tipo de producción científica, países y autores más prolíficos, además de instituciones, entre otras cosas. El propósito también es aportar un perfil definido de todo lo relativo a la temática para que suponga una referencia. El método aplicado es un estudio de tipo bibliométrico, realizado mediante la evaluación de rendimiento y la creación de mapas de ciencia, valorando así la evolución conceptual del objeto de estudio. Los resultados de este trabajo expresan el rendimiento de la producción científica y el desarrollo estructural y temático, mostrándose de este modo que la enseñanza de la lengua es una temática que posee un gran impacto e incidencia en la comunidad científica, además de observarse tres temáticas de investigación asentadas en el estudio de la enseñanza de las lenguas, que son el aprendizaje y enseñanza de idiomas basados en tareas, la adquisición de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de los mismos.

Descriptor: Enseñanza de idiomas; Lengua extranjera; Investigación lingüística; Bibliometría; Base de datos.

The objective of this article is to determine the current state of language teaching in the scientific field, establishing the current trends taking into account different variables such as the years of production, the type of scientific production, more prolific countries and authors, institutions, among others. The purpose is also to provide a defined profile of everything related to the subject so that it is a reference. The applied method is a bibliometric type study, carried out through the evaluation of performance and the creation of science maps, thus assessing the conceptual evolution of the object of study. The results of this work express the performance of the scientific production and the structural and thematic development, showing in this way that language teaching is a subject that has a great impact and incidence in the scientific community, in addition to observing three research topics based on the study of language teaching, which are the learning and teaching of languages based on tasks, the acquisition of languages and the teaching-learning of the same.

Keywords: Language teaching; Foreign language; Language research; Bibliometrics; Database.

*Contacto: ajmoreno@ugr.es

1. Revisión de la literatura

A continuación se presenta un estudio basado en un análisis pormenorizado de la producción científica sobre la enseñanza de las lenguas en el ámbito científico, en los últimos 10 años, entre 2009 y 2019, de la producción recogida en Web of Science (WoS), aplicando para ello diversas técnicas bibliométricas.

La finalidad de la investigación bibliométrica es determinar el estado actual de la situación de diversas áreas de conocimiento (Quevedo y López, 2010) en nuestro caso, la producción científica sobre la enseñanza de las lenguas. El peso de estos estudios es relevante tanto para las revistas como para los investigadores, ya que buena parte de la producción científica se fundamenta en la difusión y en el impacto de las publicaciones y de los investigadores que en ellas publican (Elkins, Maher, Herbert, Moseley y Sherrington, 2010; Franceschet, 2010), presentando tendencias actuales y orientando futuros estudios en las áreas de investigación (López, Vázquez y Sarasola, 2015; Velasco, Eiros, Pinilla y San Román, 2012;).

Los trabajos sobre la enseñanza de lenguas se centran en unas vertientes tan amplias y diversas, que van desde las ventajas de la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Arrosagary, González, Pino y Rodríguez, 2019), ya sean centrándose en los dispositivos móviles (Chang, Sung y Yang, 2015) con una mejora significativa en diversas etapas del aprendizaje o en la enseñanza superior (Crompton y Burke, 2018), en la utilización de la telecolaboración en universidades europeas (Helm, 2015), en la utilización de software determinados como Screencasting (Harper, Green y Fernández, 2018), en las ilimitadas posibilidades del uso de Internet y los medios de comunicación en el uso del lenguaje significativo y auténtico (Richards, 2015), en un enfoque basado en la utilización de podcast para mejorar la pronunciación (Fouz, 2019), en el uso de la tecnología en la enseñanza de una segunda lengua (Tecedor y Campos, 2019), hasta los estudios de la motivación (Lamb, 2017), del metadiscursos (Hyland, 2017), de perfiles de vocabulario de estudiantes de secundaria (Castro, 2017), de uso de ejercicios tradicionales de comprensión auditiva (Cerezo, 2017), hasta un largo etcétera de teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas (Asgarin, Kebati y Amirian, 2019; Novakovic y Stojcic, 2019; Rashidi y Hosseini, 2019), que justifican la necesidad de un estudio como el que se presenta.

La evaluación bibliométrica de los contenidos que las revistas presentan, dada la importancia de la difusión del conocimiento para el avance de la ciencia, es un método objetivo y verificable (Velasco et al., 2012), y un indicio claro de calidad de cara a futuras investigaciones (Ruiz, Delgado y Jiménez, 2010; Zych y Buela, 2010).

Por lo que dada la incidencia que muestra la enseñanza de la lengua en la comunidad científica, y con la intención de ofrecer un perfil claro y definido de aquellos que deseen investigar sobre la temática, se proyectan las siguientes cuestiones de investigación: ¿cuál ha sido el rendimiento de la producción científica en el campo de la enseñanza de la lengua en los últimos 10 años en la base de datos WoS?, ¿cuáles son los principales temas de investigación en cuanto a citación e impacto?, ¿cuál es el desarrollo de esos temas?, ¿cómo ha evolucionado el término desde sus inicios en la comunidad científica?

2. Método

La metodología de estudio aplicada es de tipo bibliométrico (Moreno, 2019; Rodríguez, Raso y Ruiz, 2019), mediante el uso de técnicas de rastreo analítico (Álvarez, 2015) y de cuantificación documental (Rodríguez, Trujillo y Sánchez, 2019) mediante una evaluación de rendimiento, en la que se analiza la producción científica de los actores científicos; y la creación de mapas de ciencia, valorando la evolución conceptual del objeto de estudio en un marco longitudinal (Cobo et al., 2011).

Los datos de análisis se han obtenido de la base de datos Web of Science, entre los meses de enero y marzo de 2019. Para la búsqueda se establecieron las palabras clave obtenidas de los tesauros de la UNESCO y ERIC seleccionando: “*language education*” (LAED), “*language instruction*” (LAIN) y “*language teaching*” (LAT), siendo todos ellos elementos clave para el estudio de la enseñanza de idiomas. Seguidamente, se procedió a la descarga de los datos aplicando los siguientes marcadores y operadores booleanos: “*language education*” OR “*language instruction*” OR “*language teaching*”. La búsqueda se realiza en el tema, en todas las palabras marcadas en el título, en el resumen y en las palabras claves, comprendiendo el periodo entre 2009 y 2019, es decir, teniendo de referencia los últimos 10 años. En dicha exploración se ha obtenido un total de 10636 referencias.

Para la evaluación de rendimiento y de producción científica se desarrolló un estudio descriptivo, mediante el establecimiento de 9 indicadores, al que se le aplicó una matriz de protocolo PRISMA-P (Hutto, Catalá y Moher, 2016) (cuadro 1) en las siguientes variables: 1.- área de publicación, 2.- año de publicación, 3.- tipo de documentos, 4.- organizaciones, 5.- autores, 6.- fuentes de procedencia, 7.- países, 8.- idioma y 9.- referencias más citadas, contemplándose en todos los casos todos los documentos posibles.

Cuadro 1. Protocolo PRISMA

INDICADORES	CRITERIO
Área de publicación	Más de 340 en el total
Año de publicación	Los 10 últimos años
Tipo de documentos	Más de 60 en el total
Organizaciones	Más de 40 en el total
Fuentes de procedencia	
Autores	Más de 8 en el total
Países	Más de 330 en el total
Idioma	Más de 85 documentos
Referencias más citadas	Más de 150 citas

Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo estructural y dinámico del concepto de la enseñanza de las lenguas se ha desarrollado un análisis de co-palabras (Hirsch, 2005), fundamentado en el índice-h y en el número de citas (Cobo, López, Herrera y Herrera, 2011), desarrollando un mapa de ciencia y un análisis de rendimiento para identificar y representar los subdominios conceptuales del campo de investigación y su progreso en la temática de estudio (cuadro 2). El análisis de co-palabras longitudinal, establecido con el programa SciMAT (Cobo, López, Herrera y Herrera, 2012) se estructuró en cuatro fases (Montero et al., 2018):

1. *Detección de temas de investigación.* De las 10.624 referencias usadas anteriormente, se ha realizado un mapeo para seleccionar aquellas que solamente tienen palabras clave, desechando el resto de los documentos, quedándonos en este caso con un total de 10120 referencias, creando con ello una red de co-ocurrencia mediante

nodos. La base son las palabras claves localizadas previamente, las cuales se conectan entre sí cuando dos de estas palabras co-aparecen en diversos textos científicos, generando una red normalizada de co-palabras. Mediante el algoritmo de clustering, se han localizado los temas de investigación, mostrándose así las palabras clave fuertemente relacionadas. Se usaron las palabras claves dadas por los autores y las creadas por WoS, según el tipo de documento. Además, se analizó toda la producción científica para comprobar que no hubiera documentos repetidos o que no eran propiamente de la temática tratada, haciendo uso del programa IBM SPSS Statistics 20, el cual, mediante las tablas frecuencias, localiza los documentos duplicados.

2. *Representación de temas de investigación.* Para ello se ha usado un diagrama estratégico y una red temática (Callon, Courtial y Laville, 1991), formada por dos dimensiones (centralidad y densidad), donde las palabras clave se muestran en cuatro sectores: sector superior derecho, donde alberga los temas motores y fundamentales en la temática de investigación; sector superior izquierdo, donde las conexiones son débiles y son nodos con poca relevancia en la temática; sector inferior izquierdo, donde los temas son relevantes pero no tienen un desarrollo acuciado; y sector inferior derecho, donde los nodos carecen de desarrollo o relevancia, aunque los que aparecen en dicha zona pueden ser temas emergentes.
3. *Localización de áreas temáticas.* Esto se determina por la evolución cronológica mostrada por los nodos de un periodo a otro. La fuerza de relación se fundamenta según el número de palabras clave que tienen en común. Los periodos establecidos han sido 2009-2012, 2013-2016 y 2017-2019.
4. *Análisis de rendimiento.* Cada una de las palabras clave, tienen a su vez, una cadena de conexiones que marcan la tendencia de dicho nodo, ofreciendo datos sobre el uso que hace la comunidad científica sobre la misma, para ello se estableció unos protocolos de análisis, establecidos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Configuración del análisis de rendimiento

CONFIGURACIÓN	VALORES
Unidad de análisis	Palabras claves autores, palabras clave WoS
Tipo de red	Co-ocurrencia
Medida de normalización	Índice de equivalencia
Algoritmo de clustering	Tamaño máximo: 9; Tamaño mínimo: 3
Medida evolutiva	Índice de Jaccard
Medida superpuesta	Índice de inclusión

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación de rastreo y cuantificación. Los resultados se presentan subdivididos en diferentes categorías que analizan aspectos concretos de la literatura científica y que, por tanto, abordan las diferentes características del objeto de estudio, en este caso la producción científica de la enseñanza de lenguas.

3.1. Rendimiento y producción científica

La combinación de descriptores tal y como ya se ha especificado ofrece un conjunto total de referencias, de las cuales han sido analizados aspectos muy específicos, exponiendo las características de estas referencias y, ofreciendo así, no solo una visión general del conjunto si no una visión parcelada en diferentes parámetros.

3.1.1. Resultados obtenidos mediante las opciones de búsqueda

El total de referencias encontradas en la combinación de booleanos es de 10636, habiendo una mayor producción en *language teaching* que es la que recopila la mayor producción de los cuatro conceptos de búsqueda, mientras que *language instruction* tiene una incidencia muy baja, tal y como se refleja en la figura 1.

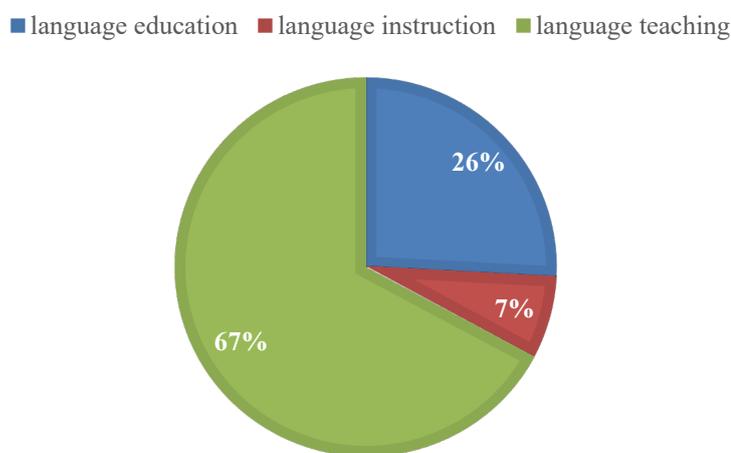


Figura 1. Porcentaje de la producción científica.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Análisis de la producción científica en función al año de publicación

La producción científica analizada se inicia en el año 2009, teniendo una evolución creciente en los sucesivos años. En los años 2016 y 2017, se observa el mayor incremento de la producción sobre la temática estudiada (cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución de la producción científica por año y palabras clave en WoS

AÑO DE PRODUCCIÓN	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10636
2019	62	13	110	185	1,73
2018	339	85	792	1.216	11,43
2017	392	91	1.028	1.511	14,20
2016	329	80	1.010	1.419	13,35
2015	337	86	827	1.250	11,76
2014	327	75	788	1.190	11,18
2013	232	62	708	1.002	9,43
2012	204	75	578	857	8,06
2011	207	63	573	843	7,93
2010	169	65	389	623	5,86
2009	150	49	341	540	5,07

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo presente la ley de crecimiento exponencial de la producción científica, tal y como se observa en la figura 2, se muestra una evolución creciente desde el año 2009 hasta el año 2017, en ese preciso instante es donde se produce un ligero descenso en el siguiente año.

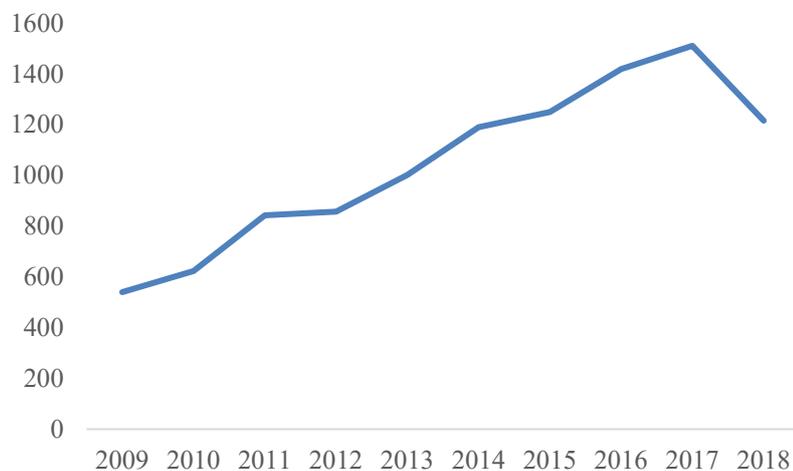


Figura 2. Ley de crecimiento exponencial de la producción científica.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.3. Análisis de la producción científica en función al área de investigación

El área de investigación en la temática de estudio es *Education Educational Research*, el cual destaca por encima del resto, seguido de *Linguistics*. Las demás áreas se sitúan en un nivel parejo muy por debajo de las dos anteriores (cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de la producción científica según el área de investigación

ÁREA DE INVESTIGACIÓN	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
Education Educational Research	1.832	506	4.545	6.883	64,71
Linguistics	1.261	305	2.802	4.368	41,06
Social Sciences Other Topics	186	31	759	976	9,17
Computer Science	110	49	326	485	4,55
Arts Humanities Other Topics	61	6	279	346	3,25

Fuente: Elaboración propia.

3.1.4. Análisis de la producción científica en función al tipo de producción

Los investigadores usan los *papers* mayoritariamente como tipo de documento para mostrar los resultados de sus estudios de la temática estudiada, seguidos de los *proceedings papers*. El resto de los documentos apenas tienen relevancia para la propia comunidad científica, según se establece en el cuadro 5.

Cuadro 5. Distribución de la producción científica en función al tipo de producción

TIPO PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
Papers	1492	672	3874	6038	56,76
Proceedings papers	519	153	2348	3020	28,39
Book chapter	262	44	326	632	5,94
Book review	200	7	307	514	4,83
Editorial Material	89	5	123	217	2,04
Review	42	16	64	122	1,14
Book	35	1	32	68	0,63
Σ				10611	99,73

Fuente: Elaboración propia.

3.1.5. Análisis de la producción científica en función a las organizaciones de los autores

La institución que presenta una mayor relevancia, en comparación con el resto de las instituciones, a la hora de generar documentos es Islamic Azad University (cuadro 6).

Cuadro 6. Distribución de la producción científica en función a las organizaciones de los autores

INSTITUCIONES	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
Islamic Azad University	23	10	175	208	1,95
Kazan Federal University	50	0	89	139	1,30
University of London	35	0	60	95	0,89
Hacettepe University	22	0	50	72	0,67
Education University of Hong Kong Eduhik	24	0	43	67	0,62
University of HradecKralove	0	0	60	60	0,56
University California System	40	16	0	56	0,52
University of Texas system	32	19	0	51	0,47
University of Auckland	0	0	44	44	0,41
Anadolu University	0	0	43	43	0,40
University of Hong Kong	0	0	43	43	0,40
Gazi University	0	0	41	41	0,38
Σ				919	8,57

Fuente: Elaboración propia.

3.1.6. Autores con mayor producción científica sobre la temática

El autor con mayor número de escritos científicos, con un total de 29 es Hubacrova. Le sigue un grupo de tres autores que tienen 15, son Wang Y., Byram y Norton. El resto oscila entre once y nueve textos (cuadro 7).

Cuadro 7. Análisis de la producción científica en función de los autores

AUTORES	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
Hubacrova	0	0	29	29	0,27
Wang Y	0	3	12	15	0,14
Byram	6	0	9	15	0,14
Norton	6	0	9	15	0,14
Mady	12	0	0	12	0,11
Porto	11	0	1	12	0,11
Liu	0	0	12	12	0,11
Borg	0	0	11	11	0,10
Hismanoglu	0	0	11	11	0,10
Laborda	0	0	11	11	0,10

Richards	0	0	11	11	0,10
Alemi	0	0	9	9	0,08
Burns	0	0	9	9	0,08
Calik	0	0	9	9	0,08
Wang H	0	0	9	9	0,08
Σ				190	1,74

Fuente: Elaboración propia.

3.1.7. Análisis de la producción científica en función a la fuente de los textos científicos

Las revistas que más textos científicos publican sobre la temática de estudio, siguiendo lo marcado en el cuadro 8, destacan por su carácter internacional. Entre todas las revistas sobresale *Procedia Social and Behavioral Sciences*, seguida de *Advances in Social Science Education and Humanities Research*.

Cuadro 8. Título de las fuentes que publican sobre la temática de estudio

FUENTE	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10636
Procedia Social and Behavioral Sciences	104	27	502	633	5,95
Advances in Social Science Education and Humanities Research	50	0	262	312	2,93
Inted Proceedings	57	8	147	212	1,99
Edulearn proceedings	31	10	131	172	1,61
Modern Journal of Language Teaching Methods	19	0	145	164	1,54
System	32	13	108	153	1,43
Modern Language Journal	47	8	73	128	1,20
ELT Journal	21	0	81	102	0,95
Advances in Education Research	0	0	100	100	0,94
Arab World English Journal	0	6	94	100	0,94
Yazyk I Kultura Language and Culture	39	0	45	84	0,78
Lecture notes in management Science	0	0	81	81	0,76
Foering Language Animals	38	27	0	65	0,61
Porta Linguarum	48	12	0	60	0,56
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	35	7	0	42	0,39
Σ				2408	22,58

Fuente: Elaboración propia.

3.1.8. Análisis de la producción científica en función al país de procedencia de los archivos

Los países que más textos científicos producen sobre el estudio de la lengua son China y Estados Unidos, considerablemente distanciados del resto de países. El continente que más destaca es América en comparación con el resto (cuadro 9).

Cuadro 9. Distribución de la producción científica en función al país de publicación

PAÍS	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
China	313	41	13.24	1.678	15,7
Estados Unidos	548	359	691	1.598	15,02
Inglaterra	164	27	406	597	5,61
España	84	35	478	597	5,61
Rusia	152	10	353	515	4,84
Irán	59	30	380	469	4,4
Brasil	38	7	370	415	3,90
Australia	152	24	210	386	3,62

Canadá	135	43	157	335	3,14
Japón	158	11	138	307	2,88
Σ				6.897	64,72

Fuente: Elaboración propia.

3.1.9. Análisis de la producción científica en función al idioma de publicación

El idioma por antonomasia en los documentos generados sobre la temática de investigación es el inglés, destacando por encima del resto, tal y como se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10. Distribución de la producción científica en función al idioma

IDIOMA	RESULTADOS				
	LAED	LAIN	LATE	Total	% de 10.636
Inglés	2.410	663	5.923	8.996	84,58
Castellano	43	11	334	388	3,64
Portugués	26	5	334	365	3,43
Rusia	100	5	188	293	2,75
Chino	22	10	90	122	1,14
Francés	15	2	87	104	0,97
Alemán	22	12	55	89	0,83
Turquía	25	2	50	77	0,72
Σ				10.434	98,06

Fuente: Elaboración propia.

3.1.10. Referencias más citadas

Los documentos publicados en las fechas de 2010 son los más citados de la producción científica sobre la enseñanza de la lengua. El texto de Blackledge y Creese (2010) presenta más del doble de citas que el siguiente autor más citado Heller, que también es del 2010 (cuadro 11).

Cuadro 11. Referencias más citadas en la producción científica

AUTORES	AÑO	TÍTULO	FUENTE DE PROCEDENCIA	NÚMERO DE CITAS
Blackledge y Creese	2010	Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?	Modern Language Journal	481
Heller	2010	The Commodification of Language	Annual Review of Anthropology	198
Thorne, Black y Sykes	2009	Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming	Modern Language Journal	181
Norton y Toohey	2011	Identity, language learning, and social change	Language Teaching	165

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Desarrollo estructural y temático

Este epígrafe presenta la evolución de la temática de estudio a través del análisis de las palabras clave y su agrupación en diferentes periodos, así como las obras y citas de cada uno de los periodos y los cambios que han experimentado.

3.2.1. Temas de investigación

Para facilitar la comprensión de la evolución de los estudios en la enseñanza de lenguas se ha organizado la temática en tres periodos: 2009-2012, 2013-2016 y 2017-2019.

La evolución de las palabras clave entre periodos varía, habiendo bastantes salidas y entradas. El paso del primer periodo al segundo supuso la salida de 3.428 palabras clave y la entrada de 7.199, manteniéndose un total de 2.143 palabras clave comunes, habiendo una coincidencia del 38%. Del segundo al tercer periodo ocurre algo similar, saliendo 6.922 palabras y entrando 4.462, manteniéndose común entre ambos periodos un total de 2.420, con una coincidencia del 35%, tal y como se muestra en la figura 3.

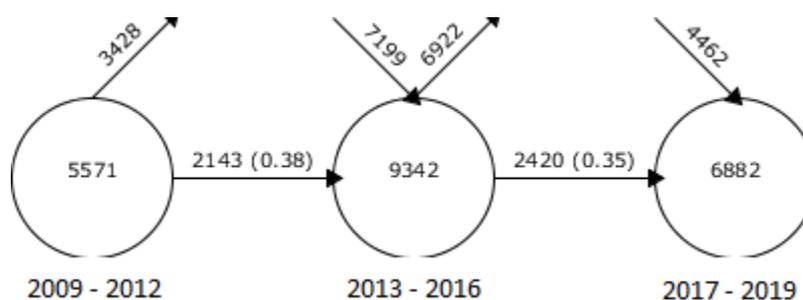


Figura 3. Continuidad de palabras clave entre periodos contiguos

Fuente: Elaboración propia.

El primer periodo, comprendido entre las fechas 2009 y 2012, supone la presentación de 7 temáticas principales, siendo *classroom* y *language* los que muestran una mayor relevancia, tal y como se observa en los indicadores h, g y q2 en el cuadro 12.

Cuadro 12. Rendimiento temático en el periodo de 2009-2012

NOMBRE	OBRAS	CITAS	ÍNDICE H	ÍNDICE G	ÍNDICE Q2
Classroom	50	896	18	29	23,24
Language	77	1.122	18	32	25,10
Task based language teaching and learning	15	185	6	12	9,49
Foreing language teaching	21	66	5	7	7,75
Acquisition	9	162	5	8	9,49
Multilingualism	16	117	7	10	8,77
Language teaching and learning	15	142	5	11	11,18

Fuente: Elaboración propia.

En este periodo, los temas motores son *classroom*, el cual muestra una mayor centralidad y densidad, y *acquisition*, con valores menores a la anterior (figura 4). En este caso, ambas son las referencias en la investigación para este periodo. Las investigaciones de *classroom*, se relacionan con *perspective*, *spanish*, *2nd language*, *comprehension*, *learner*, *students*, *discourse*, *foreing language*. los estudios sobre *acquisition* se centran en *form e instruction*.

el tema *language teaching and learning* puede ser considerado como un tema emergente o que tiende a desaparecer.

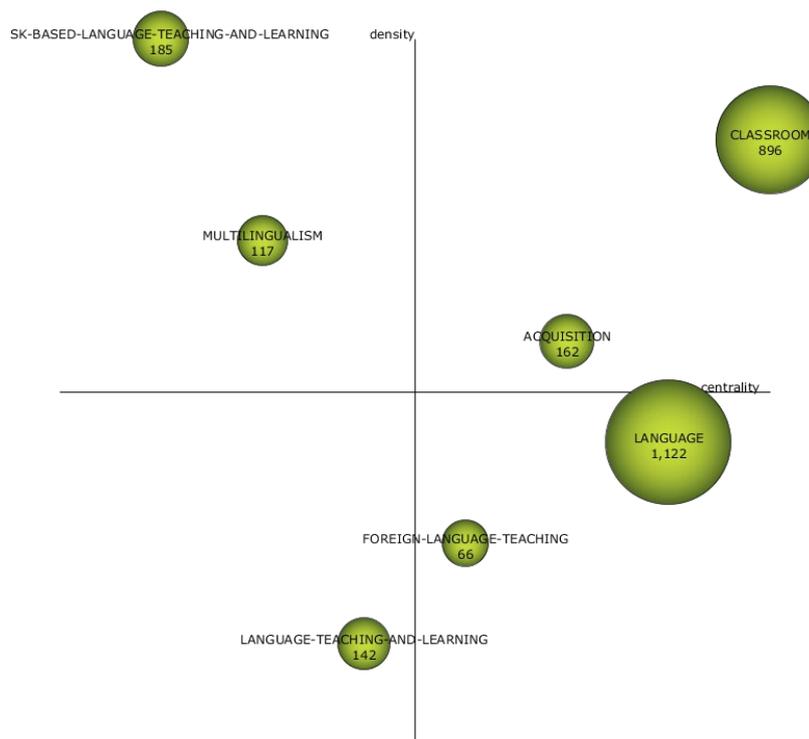


Figura 4. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2009 – 2012.
Fuente: Elaboración propia.

El segundo periodo, comprendido entre las fechas 2013 y 2016, las temáticas con más relevancia son *students* y *language*, siendo la primera la que presenta valores más altos en los indicadores h, g y q2, según se marca en el cuadro 13. En este caso, *language* coincide con el anterior periodo.

Cuadro 13. Rendimiento temático en el periodo de 2013-2016

NOMBRE	OBRAS	CITAS	ÍNDICE H	ÍNDICE	
				G	Q2
Acquisition	47	164	8	9	8,94
Students	165	1.046	17	24	21,82
Language	93	333	10	15	13,04
Language teaching and learning	51	104	6	8	8,49
Technology	34	134	5	11	9,75
Motivation	51	228	9	12	10,39
Identity	36	258	8	15	12,00
Foreing language teaching	31	33	4	4	4,47
Multilingualism	24	196	6	13	9,80
Task based language teaching and learning	21	63	4	6	6,93

Fuente: Elaboración propia.

En este periodo, los temas motores son *students*, *acquisitions* y *task based language teaching and learning*, tal y como se observa en la figura 5, de los tres, *studens* es el que presenta una mayor centralidad, pudiendo ser considerado como el tema con más relevancia, centrando sus estudios en *english, education, inmersion, performance, classroom, teacher, children, beliefs*. El tema *acquisitions* desarrolla estudios sobre *grammar, corrective feedback, vocabulary,*

perception, errors, recasts y 2nd language. Finalmente, el tema *task based language teaching and learning* centra sus investigaciones en *complexity, fluency, task y needs analysis*.

los temas *technology* y *foreign language teaching* pueden ser temas emergentes o que tienden a desaparecer.

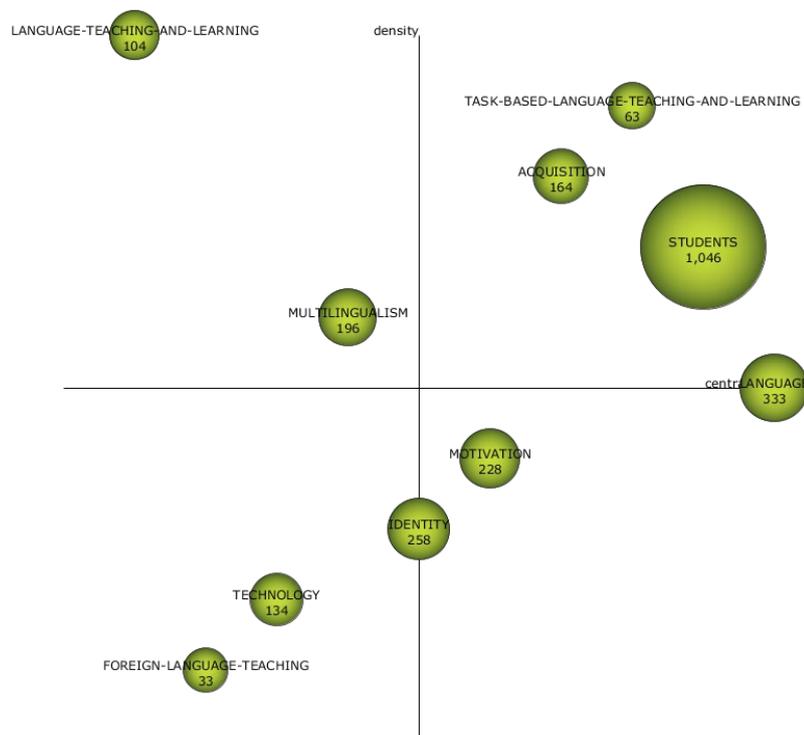


Figura 5. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2009 – 2012.

Fuente: Elaboración propia.

El último periodo, comprendido entre las fechas 2017 y 2019, muestra que la temática de más relevancia según marcan los indicadores h, g y q2 (cuadro 14), es *students* (estudiantes), la cual coincide con el anterior periodo.

Cuadro 14. Rendimiento temático en el periodo de 2017-2019

NOMBRE	OBRAS	CITAS	ÍNDICE H	ÍNDICE G	ÍNDICE Q2
Students	220	246	7	9	8,77
Classroom	34	47	4	5	4,00
Language Teaching and learning	67	21	2	2	2,45
Language education	31	19	2	3	3,16
Task based language teaching and learning	31	8	2	2	2,45
Beliefs	18	11	2	3	3,74
Acquisition	14	15	2	3	2,83
Identity	15	7	1	1	1,41
Bilingual education	13	10	1	2	2,45
Teaching	13	1	1	1	1,00

Fuente: Elaboración propia.

En este último periodo, el tema motor es *students*, siendo el único que se encuentra dentro de la sección superior derecha del diagrama, tal y como se muestra en la figura 6. Dicha

temática centra sus estudios en *english, education, comprehension, learner, teacher, attitude, language* y *learning*.

El tema *language education* (educación lingüística) puede ser considerado como un tema emergente o que tiende a desaparecer.

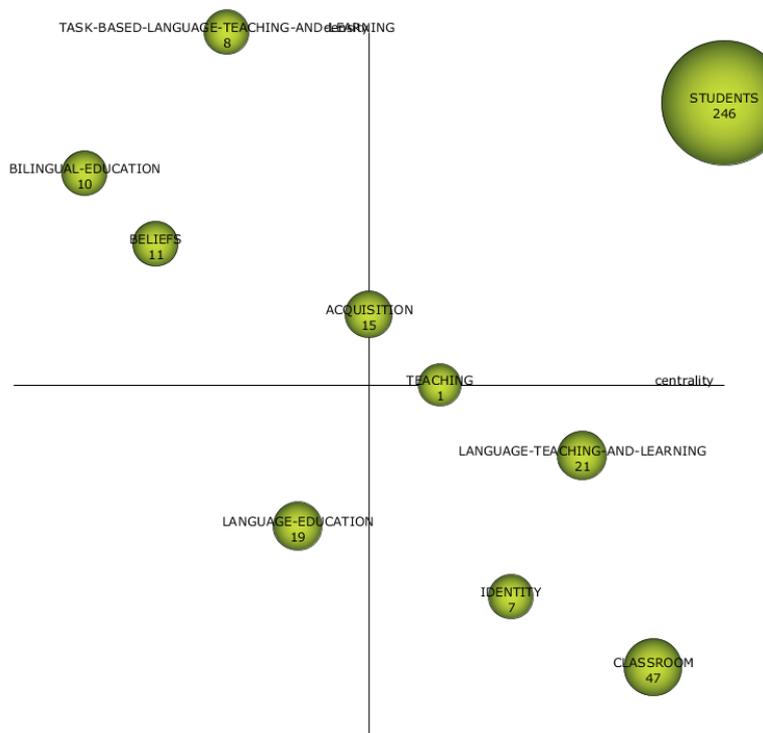


Figura 6. Diagrama estratégico por citas para el periodo 2009-2012
Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Evolución temática del campo

Analizando lo mostrado en la figura 7, la evolución de la temática de estudio está definida en toda la producción científica. Las líneas sólidas muestran que los enlaces son propiamente temáticos, mientras que las líneas discontinuas determinan que las relaciones establecidas se deben a que comparten únicamente palabras clave. El tamaño de la temática viene dado por el índice h, por lo que, a mayor tamaño, mayor índice h.

Existen tres temas de investigación que se repiten en los tres periodos con diversa fuerza de relación. Uno de los temas es *task based language teaching and learning*, cuya conexión temática es alta y al mismo nivel entre los tres periodos. Otro es *acquisition*, cuya fuerza de conexión temática es adecuada, habiendo más fuerza entre el segundo y tercer periodo que entre el primero y segundo periodo. Finalmente, *language teaching and learning*, cuya conexión temática es media, siendo constante entre periodos.

En el conjunto de los periodos se observan diversas circunstancias. La temática *classroom*, aparece en el primero y último periodo, pero en el segundo desaparece, generando con ello una brecha conceptual. Hay temáticas que aparecen en el primer y segundo periodo, pero en el tercero desaparecen, tales como *foreign language teaching* y *multilingualism*. Otras aparecen en el segundo y tercer periodo, tales como *students* e *identity*. Otras en el segundo

periodo, como es *technology*. Finalmente, hay temáticas que solamente aparecen en el último periodo, como son *language education*, *beliefs*, *bilingual education* y *teaching*.

Las conexiones conceptuales establecidas entre las diversas temáticas son mayores que las no conceptuales, lo que muestra líneas de investigación consolidadas entre los diversos periodos.

En el periodo 2009-2012 los temas con mayor índice h son *classroom* y *language*. En el periodo 2013-2016, y 2017-2019 el tema con mayor índice h es *students*.

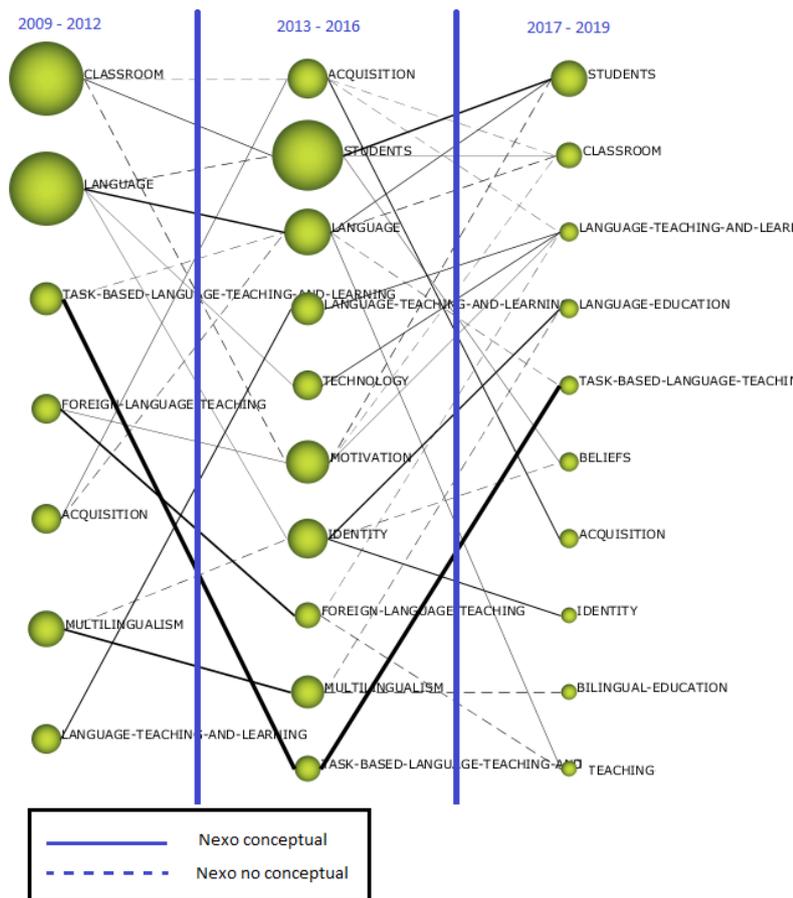


Figura 7. Evolución temática por índice h

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusión

La enseñanza de la lengua es una temática de gran impacto y con gran incidencia por parte de la comunidad científica, hecho que queda probado por la gran cantidad de textos científicos recopilados entre los años 2009-2019, con un total de 10.636, siendo la palabra clave “*language teaching*” la que recopila un total de 7.144 (67%) producciones. El año con mayor producción es 2017, siendo su tendencia desde los años 2009 hasta dicha fecha alcista, aunque en el año 2018, su incidencia ha descendido a niveles semejantes a los años 2014 y 2015.

Se comprueba así, cómo la enseñanza de lenguas tiene un lugar preponderante en el ámbito de las publicaciones de carácter científico, independientemente de la vertiente adoptada dentro de este estudio de las diferentes lenguas (Arrosagary et al., 2019; Crompton y Burke, 2018; Rashidi y Hosseini, 2019).

Tal y como se establece tanto en las cuestiones de investigación y como fin último del objetivo general de esta investigación, se aporta una visión general del desarrollo de la temática dentro de la literatura científica. Del mismo modo y siguiendo los aspectos expresados en las citadas cuestiones y en el objetivo de artículos de este corte, son muchos los elementos que se concretan tras la exposición de los resultados, como es el rendimiento de la temática según etapas, la evolución de la misma y estado actual de las temáticas que se desarrollan o surgen a raíz de esta, y componentes inherentes como son autores, tipo de publicaciones, entre otras muchas cosas.

Las áreas de investigación donde más se albergan los estudios sobre esta temática son *Education Educational Research* y *Linguistics*, siendo los artículos y las comunicaciones en congresos los medios donde los propios investigadores presentan los resultados de sus estudios, entre los que destacan *Procedia Social and Behavioral Sciences* y *Advances in Social Science Education and Humanities Research*. La producción científica es equitativa entre las diversas instituciones que tratan sobre la temática, distinguiéndose *Islamic Azad University* y *Kazan Federal University*. Lo mismo ocurre con las instituciones, donde sobresale por encima del resto *Hubacrova*.

Los países con mayor producción científica son China y Estados Unidos, distanciados del resto, preponderando el inglés de forma muy destacable como idioma utilizado para la presentación de las investigaciones.

Entre los autores más citados se encuentran Creese y Blackledge (2010), Heller (2010), Thorne, Black y Sykes (2009) y Norton y Toohey (2011), cuyas obras son de gran relevancia para la comunidad científica.

Se puede determinar que hay tres temáticas de investigación asentadas en el estudio de la enseñanza de las lenguas, tales como *task based language teaching and learning*, *acquisition*, *language teaching and learning*, teniendo una mayor incidencia el primero.

Después de analizar los datos obtenidos en las diversas temáticas que se recogen en los tres periodos sobre la enseñanza de las lenguas, se puede estipular:

- *Classroom*: Este tema aparece como tema motor en el primer periodo, pero desaparece en el segundo para volver a incorporarse como tema básico y transversal en el tercer periodo. Durante los años 2009-2012 fue bastante relevante dado que es de los que mayor índice *h* posee en ese periodo. En el primer periodo presenta un nexo conceptual con *students*, y no conceptual con *motivation* y *acquisition*, del segundo periodo. En cambio, este tema, en el tercer periodo, presenta un nexo conceptual con *students*, y no conceptual con *acquisition* y *language*. Dada la evolución ofrecida durante los tres periodos analizados, se puede determinar que es un tema en decadencia.
- *Language*: Aparece en el primer y segundo periodo, siendo un tema básico y transversal para la comunidad científica, desapareciendo en el tercero. En el primer periodo es un tema con un alto índice *h*. Entre el primer y segundo periodo, mantiene una conexión conceptual con *language*, cuya conexión es

bastante fuerte, *technology* e *identity*, siendo su conexión débil. En cambio, establece una conexión no conceptual con *students*. Entre el segundo y tercer periodo, establece una conexión con *students* y *teaching*, y no conceptual con *classroom* y *task based language teaching and learning*. Teniendo presente la evolución en los últimos años, es un tema en decadencia.

- *Task based language and teaching*: Es uno de los temas que mantiene una continuidad temática en los tres periodos, siendo además su conexión la más alta de todas las establecidas. En el primer periodo, aparece como un tema muy desarrollado y aislado, evolucionando en el segundo periodo a tema motor, para volver a ser un tema muy desarrollado y aislado en el tercer periodo. La conexión que establece con el segundo periodo es conceptual con *task based language and teaching* y no conceptual con *language*. En el segundo periodo la relación que establece con el tercero es conceptual con *task based language and teaching*. Mientras que en el tercer periodo la conexión es conceptual con este mismo tema y no conceptual con *language*. Analizando la evolución en estos tres periodos, se puede determinar que es un tema en decadencia.
- *Foreign language teaching*: Es una temática que aparece en el primer periodo como un tema básico y transversal y emergente y aislado en el segundo periodo, no apareciendo en el tercero. La relación entre el primer y segundo periodo es conceptual con *foreign language teaching*, cuya conexión es media alta, y con *motivation*. En cambio, la conexión entre el segundo y el tercer periodo es no conceptual con *language teaching and learning* y *teaching*. Según se observa en la evolución sufrida en los tres periodos, se puede establecer que es una temática en decadencia.
- *Acquisition*: Es otro de los temas que mantienen una continuidad temática en el tiempo, con una conexión entre sí baja. En el primer y segundo periodo aparece como un tema motor, pero en el tercero pasa a ser un tema desarrollado y aislado. La conexión establecida entre el primer y segundo periodo es conceptual con *acquisition* y no conceptual con *language*. Entre el segundo y tercer periodo mantiene una conexión conceptual con *acquisition* y no conceptual con *language teaching and learning* y *classroom*. Analizando su evolución temporal, se puede determinar que es una temática en decadencia.
- *Multilingualism*: Es una temática que aparece en el primer y segundo periodo, en ambos casos como tema desarrollado y aislado, pero que desaparece en el tercero. Entre el primer y segundo periodo mantienen una conexión conceptual con *multilingualism* y no conceptual con *identity*. Entre el segundo y tercer periodo su conexión es no conceptual con *language education* y *bilingual education*. Observando la evolución, se puede determinar que es un tema en decadencia.
- *Language teaching and learning*: Es otro de los temas que aparece en los tres periodos. En el primero es una temática incógnita, dado que puede desarrollarse o puede desaparecer. En el segundo periodo aparece como un tema desarrollado y aislado, mientras que en el tercero emerge como un tema básico y transversal. Entre el primero y segundo periodo mantiene una conexión conceptual consigo mismos, ocurriendo lo mismo entre el segundo y tercer periodo. Y entre el tercer y segundo periodo mantienen una conexión conceptual con *language teaching and learning* y *technology* y no conceptual con *acquisition* y *foreign language teaching*.

Dada la evolución temática se puede establecer que es una temática en auge en el ámbito científico.

- *Students*: Es una temática que aparece en el segundo y en el tercer periodo como tema motor, siendo en ambos periodos el tema con mayor índice h. La conexión entre el segundo y primer periodo es conceptual con *classroom* y no conceptual con *language*, entre el segundo y tercer periodo es conceptual con *students* y *beliefs*, y entre el tercer y segundo periodo la conexión es conceptual con *students* y *language* y no conceptual con *motivation*. La evolución de la temática es alcista.
- *Technology*: Es una temática que solamente aparece en el segundo periodo como un tema incógnito, aunque analizando su evolución en los tres periodos se observa que desaparece. Su conexión es conceptual con *language* en el primer periodo y *language teaching and learning* en el segundo.
- *Motivation*: Es una temática que aparece únicamente en el segundo periodo como un tema básico y transversal. Su conexión con el primer periodo es conceptual con *foreign language teaching* y no conceptual con *classroom*, mientras que su conexión con el segundo periodo es conceptual con *language teaching and learning* y no conceptual con *classroom* y *students*. Analizando su evolución, se puede determinar que es un tema en decadencia.
- *Identity*: Es una temática que aparece en el segundo periodo como tema incógnito, y en el tercer periodo se transforma como tema básico y transversal. Su conexión con el primer periodo es conceptual con *language* y no conceptual con *multilingualism*, mientras que en el tercer periodo es conceptual con *language education* e *identity* y no conceptual con *beliefs*. Dada su evolución en la temática, se puede determinar que es un tema en auge.
- *Language education*: Es un tema que aparece en el tercer periodo como tema incógnito, por lo que se no se puede determinar cuál puede ser su evolución en los próximos años. Su conexión con el segundo periodo es conceptual con *identity* y no conceptual con *multilingualism*.
- *BELIEFS*: Es un tema que aparece en el tercer periodo como desarrollado y aislado, no pudiéndose determinar su evolución en los próximos años en el ámbito científico. Su conexión con el segundo periodo es conceptual con *students* y no conceptual con *identity*.
- *Bilingual education*: Es un tema que aparece en el tercer periodo como desarrollado y aislado, no pudiéndose determinar su evolución en los próximos cursos. Su conexión es no conceptual con *multilingualism*, del segundo periodo.
- *Teaching*: Es un tema que aparece en el tercer periodo como básico y transversal, no pudiéndose establecer su evolución en los próximos años en el ámbito científico. Su conexión con el segundo periodo es conceptual con *language* y no conceptual con *foreign language teaching*.

Finalmente, se puede concluir que la tendencia en los próximos años se centrará en las temáticas *language teaching and learning*, *students* e *identity*, siendo una incógnita de cara al futuro las temáticas *language education*, *beliefs*, *bilingual education* y *teaching*, pudiendo ser los temas de relevancia para la comunidad científica.

Las limitaciones de la investigación se han centrado principalmente en organizar la red de co-ocurrencia mediante nodos, dado que muchas palabras clave presentaban caracteres incorrectos entre palabras clave que eran en realidad la misma. Como propuesta de mejora, se propone un futuro análisis de aquellas temáticas donde el índice h ha sido menor para ver su incidencia dentro de la temática o su incidencia dentro de los aspectos relacionados de la misma.

Como futuras líneas de investigación, se puede establecer un análisis comparativo con otras bases de datos, tales como Scopus o Google Scholar, para obtener una visión más general de la producción científica de las bases de datos con más relevancia a nivel internacional.

Referencias

- Álvarez, G. (2015). La educación comparada más allá de la REEC: Análisis bibliométrico de la disciplina en las cinco revistas españolas afines de más impacto entre 1995 y 2014. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 19-45. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14782>
- Arrosagary, M., González, M., Pino, M. y Rodríguez, B. (2019). A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes. *Computer & Education*, 134, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.016>
- Asgarin, M., Kebati, S. y Amirian, Z. (2019). Interest-based Language Teaching: Enhancing Students' Interest and Achievement in L2 Reading. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 61-75.
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Callon, M., Courtial, J. P. y Lavoie, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemistry. *Scientometric*, 22(1), 155-205. <https://doi.org/10.1007/BF02019280>
- Castro, D. (2017). Are we preparing secondary students for a productive use of vocabulary in English as their second language? *Porta Linguarum*, 28, 141-155.
- Cerezo, E. (2017). A critical review of listening comprehension in interpreter training: The case of Spanish translation and interpreting degrees. *Porta Linguarum*, 28, 7-22.
- Chang, K. E., Sung, Y. T. y Yang, J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Cobo, M. J., López, A.G., Herrera, E. y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- Cobo, M. J., López, A.G., Herrera, E. y Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 63(8), 1609-1630. <https://doi.org/10.1002/asi.22688>
- Crompton, H. y Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>

- Elkins, M. R., Maher, C. G., Herbert R. D., Moseley, A. M. y Sherrington, C. (2010). Correlation between the journal impact factor and three other journal citation indices. *Scientometrics*, 85, 81-93. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0262-0>
- Franceschet, M. (2010). Journal influence factors. *Journal of Informetrics*, 3(4), 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.12.002>
- Fouz, J. (2019). Podcast-based pronunciation training: Enhancing FL learners' perception and production of fossilised segmental features. *ReCall*, 31(2), 150-169. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000174>
- Harper, F., Green H. y Fernández, M. (2018). Using screencasts in the teaching of modern languages: investigating the use of jing (R) in feedback on written assignments. *Language Learning Journal*, 46(3), 277-292. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1061586>
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Helm, F. (2015). Practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of National Academy of Sciences*, 102(46), 16569-16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Hutto, B., Catalá, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- López, E., Vázquez, E. y Sarasola, J. L. (2015). Estudio bibliométrico de Pixel-bit, revista de medios y educación (2000-2013). *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 46, 65-85. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.05>
- Moreno, A. J. (2019). Evolución temática de la producción científica de la revista DEDiCA. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 16, 189-206.
- Montero, J., Cobo, M. J., Gutiérrez, M., Segado, F. y Herrera, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría "Comunicación" en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 55(26), 81-91. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-08>
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Novakovic, A. y Stojicic, V. (2019). Future I tense form in the prizren-timok dialect of Serbia. *Dialectologia*, 22, 101-114.
- Quevedo, R. y López, W. (2010). Análisis bibliométrico de las revistas multidisciplinares de psicología incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexao e Crítica*, 23(2), 384-408.
- Rashidi, N. y Hosseini, S.A., (2019). The perceptions of iranian policymakers as articulated in iran's foreign language policy document: A systemic functional linguistics approach. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 23-42.

- Rodríguez, A. M., Trujillo, J. M. y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646.
<https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Rodríguez, A. M., Raso F. y Ruiz, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios de Comunicación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: learning beyond the classroom. *Relc Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Ruiz, R., Delgado, E. y Jiménez, E. (2010): Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009. *Psicothema*, 222, 898-908.
- Tecedor, M. y Campos, G. (2019). Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *ReCall*, 31(2), 116-134.
<https://doi.org/10.1017/S0958344018000083>
- Thorne, S., Black, R. y Sykes, J. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93(1), 802-821.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Velasco, B., Eiros, J. M., Pinilla, J. M. y San Román, J. A. (2012). La utilización de indicadores bibliométricos para evaluar la actividad investigadora. *Aula Abierta*, 40(2), 75-84.
- Zych, I. y Buela, G. (2010). Internacionalidad de las revistas de psicología multidisciplinar editadas en Iberoamérica e incluidas en la Web of Science. *Universitas Psychologica*, 9, 27-34.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.irpm>

Breve CV de los/as autores/as

Antonio José Moreno Guerrero

Doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, dentro del Programa de Modelos Didácticos, Interculturalidad y Aplicación de las Nuevas Tecnologías en las Instituciones Educativas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Licenciado en psicopedagogía y Diplomado en Educación Especial y en Audición y Lenguaje por la Universidad de Granada. Dispone además de un Máster en informática educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y un Experto Universitario en la Dimensión Político-Administrativa de la Inspección Educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-2048>. Email: ajmoreno@ugr.es

M^a Aránzazu Fernández Mora

Profesora tutora del CUID en la especialidad de francés. Licenciada en Derecho por la Universidad de Sevilla y Diplomada en Magisterio en la especialidad de Lenguas Extranjeras por la Universidad de Granada, es además funcionaria de carrera del cuerpo de profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas en la especialidad de francés desde 2002. Actualmente se encuentra en el servicio de inspección de educación de la dirección provincial de Ceuta en comisión de servicio. Desde el curso académico 2018/19 ejerce como profesora tutora sustituta del CUID (francés) de la UNED en la ciudad autónoma

de Ceuta (España). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-1139>. Email: mfernandez@ceuta.uned.es

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Graduada en Óptica y Optometría por la Universidad de Granada y graduada en Magisterio de Educación Primaria por la misma universidad. Máster en Investigación e Innovación en Currículum e Innovación por la Universidad de Granada. Ha recibido una beca de colaboración por el Ministerio de Educación, desarrolladas en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Actualmente es becaria de investigación con una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-6325>. Email: magdalena@ugr.es

Carmen Rodríguez Jiménez

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Granada con mención en lengua extranjera (inglés). Máster en Investigación e Innovación en Currículum e Innovación por la Universidad de Granada. Ha recibido becas de iniciación a la investigación por la Universidad de Granada y de colaboración por el Ministerio de Educación de España, desarrolladas en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Actualmente es becaria de investigación con una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8623-8316>. Email: carmenrj@ugr.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad

Intersectionality as a Tool for Analysis of School Failure and Dropping Out: Keys to Equity

Rosa Vázquez *

Universidad de Cádiz, España

El propósito de este trabajo es analizar el fracaso escolar y abandono educativo desde una perspectiva interseccional. La investigación cualitativa ha sido el posicionamiento metodológico asumido, con las estrategias de recogida de información *ad hoc* y desde el que ha sido posible afrontar el proceso de análisis. Los resultados permiten identificar la matriz de dominación que se configura a partir de los diversos sistemas de dominación que juegan un papel clave en la concurrencia del fracaso escolar y del abandono educativo. Se abordan los cuatro dominios de los que se compone: estructural, disciplinario, interpersonal y hegemónico. Se concluye con la evidencia de que la interseccionalidad nos permite situarnos en los dispositivos que definen y causan desigualdades e injusticias, o por el contrario, provocan experiencias y situaciones de privilegio. Incorporar la herramienta de la interseccionalidad para el análisis del fracaso escolar y del abandono educativo nos permite reforzar la idea de que no son neutrales, estáticos e inmanentes. La interseccionalidad, como herramienta de análisis crítico, resulta de gran valor para luchar por los derechos de quienes son excluidos, discriminados, marginados desde un proyecto educativo, social y político, comprometido con el bien común y la equidad.

Descriptor: Fracaso escolar; Abandono educativo; Interseccionalidad; Justicia social; Equidad.

The purpose of this paper is to analyse school failure and dropping out from an intersectional perspective. The qualitative research has been the methodological positioning assumed, with *ad hoc* information collection strategies and from which it has been possible to face the analysis process. The results allow to identify the matrix of domination that is configured from the various systems of domination that play a key role in the concurrence of school failure and dropping out. The four domains of which it is composed are addressed: structural, disciplinary, interpersonal and hegemonic. It concludes with the evidence that intersectionality allows us to situate ourselves in the devices that define and cause inequalities and injustices, or on the contrary, provoke experiences and situations of privilege. Incorporating the intersectionality tool for the analysis of school failure and dropping out allows us to reinforce the idea that they are not neutral, static and immanent. Intersectionality, as a tool for critical analysis, it is our ally to fight for the rights of those who are excluded, discriminated against, marginalized with an educative project, social and political, committed to the common good, equity and social justice.

Keywords: School failure; Dropping out; Intersectionality; Social justice; Equity.

*Contacto: rmaria.vazquez@uca.es

1. Introducción

La presente disertación tiene como propósito analizar, desde una perspectiva interseccional, la producción del fracaso y del abandono educativo. Un abordaje que toma la matriz configurada a partir de los diversos sistemas de dominación que, entendemos, juegan un papel clave en la concurrencia de tales fenómenos, que, si atendemos a su génesis y no solo a su legitimación y cristalización, como señala Rujas (2017), no siempre han sido un problema social y público como lo es en nuestros días. El sistema educativo, pese a sus intentos, encubre el adosamiento de las políticas neoliberales y conservadoras que acarrearán desigualdad, inequidad e injusticia.

En este proceso de análisis, la interseccionalidad (Hill Collins, 1990, 2009) se nos presenta como una herramienta adecuada. Aunque los trabajos de Hill Collins nacen en el contexto epistemológico del feminismo negro, su propuesta tiene un punto de partida común con el posicionamiento que adoptamos para el estudio del fracaso escolar y abandono educativo. Respecto a este, se constata la proliferación de estudios e investigaciones que se han desarrollado tanto en el contexto nacional como internacional, constituyendo un punto de referencia importante. Sin embargo, en este amplio conjunto de aportes, las voces y experiencias de los adolescentes que se encuentran en situación de riesgo (*at risk*) de abandonar o ya lo han hecho no ocupan un lugar central. Este es el punto que conecta con la propuesta de Hill Collins. La autora coloca las experiencias de las mujeres negras estadounidenses en el centro del análisis, sin privilegios, dándoles el lugar y el reconocimiento que le son propios como derecho. Defiende que la comprensión de las desigualdades y la opresión a las que están sometidas las mujeres negras pasa por situar el foco de análisis en sus experiencias en las que entran en juego, de manera interseccional, los diferentes sistemas de desigualdad/dominación. De este modo, el conocimiento que se deriva del análisis de las experiencias es sumamente valioso, en la medida que emerge de una epistemología encarnada en los sujetos que experimentan y sufren exclusión (hábalese de las mujeres negras como del alumnado que experimenta fracaso, abandona o está en camino de hacerlo), que ayuda a comprender y explicar el fracaso y el abandono sin desatender a la desigualdad de condiciones y oportunidades a las que se enfrenta el alumnado. Por ello, entendemos que resulta oportuno situar el análisis del constructo ideológico del fracaso y del abandono en esta perspectiva de análisis (Hill Collins, 1990, 2009; Hill Collins y Bilge, 2019).

En lo que sigue, se establecen los aspectos de referencia, teóricos y conceptuales, del fracaso escolar y del abandono educativo, que enlazan con el tratamiento de la interseccionalidad como herramienta de análisis. Gracias a esta, se presenta la matriz de dominación de ambos fenómenos configurada a partir de los resultados de la investigación desarrollada, para concluir con algunas claves que nos ayuden a conseguir una educación basada en la equidad.

2. La matriz teórica del fracaso escolar y del abandono educativo

El fracaso escolar y el abandono educativo son dos asuntos que suscitan una gran preocupación y se reconoce como un problema público y social, nacional e internacional, al que hay que dar respuestas. España se sitúa con un porcentaje de un 17,3% (Ministerio

de Educación y Formación Profesional, 2020) en abandono educativo temprano. Pese a la progresiva reducción, no constante, que ha experimentado (del 36,4% en 1994 al 17,3% en 2019), el porcentaje está aún distanciado de la media europea que se sitúa en el 10,6%, y también con respecto a los objetivos establecidos por la Comisión Europea para el año 2020, que fija la tasa en un 10% (Comisión Europea, 2010). España, en el marco de esta estrategia, y desde el 2011, se ha propuesto reducir la tasa de abandono educativo prematuro por debajo del 15%, como queda recogido en los Programas Nacionales de Reforma del Ministerio de Hacienda¹.

Unido a los datos que nos ofrecen los organismos nacionales e internacionales, contamos con un *corpus* amplio de investigaciones y estudios. En este sentido, han sido numerosos los que hasta la fecha se han desarrollado y constituyen un soporte relevante para la explicación y comprensión de dichos fenómenos. El conjunto de trabajos realizados a nivel nacional e internacional aporta factores que intervienen en el abandono educativo. Tomadas en su conjunto y asumiendo las similitudes y las diferencias entre las mismas, estas investigaciones dan cuenta de factores que tienen que ver con el nivel social, cultural y económico de la unidad familiar, el origen social y económico del estudiantado, la inmigración y ser estudiante inmigrante, el género, el rendimiento académico, las características del alumnado, las características de las escuelas, el contexto comunitario y social, etc. (Bernardi y Requena, 2010; Breen y Jonsson, 2005; Calero, 2007; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Entorf y Minoiu, 2005; Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009; Ferrer, Castel y Ferrer, 2006; Finn y Rock, 1997; Marchesi, 2000, 2003; Mora, 2010; Moriña Díez, 2007; Romero y Hernández, 2019; Rumberger y Ah Lin, 2008; Witte et al., 2013). Los factores que intervienen, en mayor o menor grado, dibujan un mapa complejo, si bien los modelos estadísticos que puedan establecerse a partir de aquellos solo pueden sugerir, pero no probar conexiones causales (Rumberger, 2001, p. 9). Este estado de factores necesita de las voces del estudiantado, que es en quien al final se materializa el fracaso y el abandono (Calderón, 2014, 2016a, 2016b; Ferguson et al., 2005; Fernández, Mena y Rivière, 2010; Mena, Fernández y Rivière, 2010; Parrilla et al., 2010; Rumberger, 2001, 2011; Susinos y Calvo, 2005, 2006; Vázquez, 2018).

Atendiendo a los conceptos en sí, y tomando la definición que establece la Comisión Europea, el abandono educativo (*school leavers*) remite a jóvenes de 18 a 24 años que no están escolarizados y que no han completado la educación secundaria obligatoria o niveles educativos anteriores. Son estudiantes que poseen ISCED 0, 1, 2 y 3 (UNESCO, 2012). Por otra parte, el fracaso escolar cuenta con definiciones diversas que muestran su complejidad, las cuales convergen en el alumnado que no logra el título educativo obligatorio y en aquel que no alcanza el nivel de conocimientos mínimos ni el rendimiento académico establecido para la educación obligatoria. No obstante, no podemos olvidar que son constructos sociales teñidos de ideología. Como señala Carabaña (2009),

el fracaso escolar es un arbitrario administrativo que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza. Más aún, en la medida en que tiene consecuencias sociales, su arbitrariedad es una grave injusticia. (p. 76)

¹ Portal del Ministerio de Hacienda: <https://www.hacienda.gob.es/gl-ES/CDI/Paginas/EstrategiaPoliticaFiscal/ProgramaNacionalReformas.aspx>

3. La interseccionalidad: Herramienta para un análisis crítico

A la luz de los estudios y las investigaciones disponibles, se evidencia la complejidad de los fenómenos que abordamos a través de la trama que se configura a partir de un conjunto diverso y extenso de factores, que remiten a las particularidades del sistema educativo, de las familias y sus contextos, de los centros educativos y las aulas, y del estudiantado en particular. Esta evidencia constata el hecho de que el fracaso escolar y el abandono educativo no son constitutivos del alumnado. Al mismo tiempo, este hecho revela cómo otros sistemas quedan soterrados en el elenco de factores considerados (por ejemplo, el sistema económico y el sistema patriarcal). La comprensión del fracaso escolar y del abandono educativo, que los entendemos como una situación de desigualdad educativa (no al margen de otras posibles desigualdades), se enriquece de forma clara y significativa de las aportaciones que ofrece la *interseccionalidad* (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 1990, 2009; La Barbera, 2016), como herramienta de análisis estructural y como indagación crítica para interpretar las interrelaciones que existen a nivel individual, social e institucional (Hill Collins y Bilge, 2019) en la conformación del fracaso y del abandono educativo. En palabras de las autoras,

[la] interseccionalidad es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. Los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor. En general están configuradas por muchos factores y de formas diversas que se influyen mutuamente. En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismos. (pp. 13-14)

Las diferentes desigualdades (social, cultural, educativa, política, económica) que sufre el sujeto son ejes que interseccionan momentos y situaciones de la vida del alumnado que experimenta el fracaso y el abandono. La noción de interseccionalidad nos coloca en la interdependencia y en la interacción, en esos puntos de cruces tejidos por las diferentes dimensiones, estructuras y dinámicas que determinan el fracaso escolar y el abandono educativo, y nos sitúa, además, en los dispositivos que definen y causan la desigualdad, la discriminación y la exclusión, o por el contrario, provocan experiencias y situaciones de privilegio.

De esa interseccionalidad emanan diferentes formas de dominación bajo las que el alumnado construye sus identidades (de género, cultural, étnica, de clase social, etc.), que pueden entrar en confrontación por efecto de esas formas de dominación. Estas remiten al patriarcado, a la xenofobia, al colonialismo, etc., pero también al propio fracaso. Este se configura como una forma de dominación, de base relacional, que reproduce las desigualdades ya existentes y produce otras, con grados diferentes y con múltiples y diversas maneras de expresión según las realidades de cada sujeto, y con un carácter acumulativo que generan estructuras durables que inyectan discriminación y marginación. El estudiantado perteneciente a las categorías de fracaso escolar y de quienes han abandonado se sitúa en esa intersección, de ahí que resulte necesario enfocar el análisis en los sujetos para poder comprender el modo en que esos factores y sistemas inciden y

condicionan sus experiencias, las cuales se desarrollan y configuran en contextos sociales y educativos desiguales; contextos que también sufren la desigualdad que generan sobre estos los diferentes sistemas (económico, social, patriarcal, etc.).

La pertenencia a categorías, sean las mencionadas, o cualquier otra que aparta a los otros del nosotros (entendiendo por este grupo aquel que tiene experiencias y situaciones de privilegio y que responde a lo esperado, a la norma), lleva adheridas desigualdades categoriales (Tilly, 2000) que pueden llegar a ser estables y persistentes, y aunque se produzcan cambios que permitan pasar de un grupo a otro (de una categoría a otra), el estigma permanece como dispositivo simbólico del fracaso y/o del abandono. Estas desigualdades categoriales explican, en no pocas ocasiones, la acumulación de oportunidades y disfrute de las mismas por el grupo nosotros, y la escasez que experimentan los otros; una relación de desigualdad que puede tener persistencia en el tiempo, más cuando la desigualdad de resultados de una generación es la desigualdad de oportunidades de la siguiente generación (Giddens, 2000, p. 99). Ese estudiantado (el del grupo de los otros, de los que fracasan, de los que abandonan) termina formando un grupo social –no homogéneo en su seno, en correspondencia con lo que McCall (2005) establece en términos de la complejidad intracategorial– que es excluido, no quedando al margen de esta exclusión la situación socioeconómica, la identidad cultural, la identidad de género², etc. De ahí la importancia, y siguiendo a Tilly (2000), de atender a las diferencias categoriales, ya que “explican realmente gran parte de lo que los observadores comunes y corrientes toman como resultados de la variación en el talento o el esfuerzo individuales” (p.20). Tener este acercamiento heurístico ante los fenómenos de fracaso escolar y abandono educativo es realizable con la herramienta de la interseccionalidad, evitando caer en simplificaciones explicativas que redundan no favorablemente en las medidas de intervención/actuación a adoptar.

Por tanto, no hay un alumnado universal, ni un alumnado que fracasa y/o abandona universal. Consecuentemente, el carácter nomotético atribuible al fracaso y al abandono se debilita para tomar un carácter idiosincrásico contextualizado que mira a las estructuras y a sus dispositivos que conforman una matriz de dominación (Hill Collins, 1999, 2009) como resultado de su intersección. De igual modo, las respuestas educativas no pueden ser generales ni estandarizadas, enmarcadas en programas específicos dirigidos a la población estudiantil que pertenece a la categoría de fracaso escolar o de riesgo de abandono educativo, como se viene haciendo (Escudero y Martínez, 2012; Tarabini y Bonal, 2016), pues, aunque haya un intento de resolver, se obtiene el reforzamiento de las desigualdades. La herramienta de la interseccionalidad, desde su valor crítico y carácter práctico, nos ayuda a detectar y analizar las dimensiones tangibles y las que menos para evitar que los efectos de los sistemas que generan desigualdad, inequidad e injusticia entren a formar parte del imaginario social y educativo como si fuera algo inevitable.

Asimismo, y pese a los discursos inclusivos de las políticas educativas actuales, se persigue un alumnado que se ajuste a las exigencias que marcan los mercados en el escenario de la sociedad neoliberal de capitalismo financiero, y que reclaman el conocimiento que organismos como la OCDE, el FMI, el BM y la OMC necesitan para continuar asegurando y fortaleciendo su poder económico, político y social. Dichas exigencias calan en las determinaciones políticas y educativas, y en las estructuras organizativas, reconfigurando

² Véase, por ejemplo, el trabajo de Calvo García (2018).

la educación. Desde esos organismos se presiona a los sistemas educativos para introducir cambios en estos para así poder aumentar las oportunidades y los beneficios de la economía imperante (Williamson, 2019). Así, el alumnado no solo debe responder a los estándares establecidos, sino también a la norma estandarizada de lo que es ser un buen alumno para una institución, que es tomada como instrumento para canalizar las medidas que responden a la ideología economicista y empresarial que promueven los organismos y los grupos económicos y políticos más poderosos del momento. Cualquier desvío de la norma coloca al sujeto en una situación de exclusión y desigualdad que, tarde o temprano, traerá consigo prejuicios, estigmas, etiquetas que reforzarán dicha exclusión y desigualdad. Hablar de estándares y de estudiantes estándar, cuando se analizan los fenómenos de fracaso escolar y abandono educativo, obviando los efectos de tales prejuicios, vinculados a cuestiones estructurales, es un modo de eliminar a todos aquellos estudiantes no normativizados –sujetos desviados que se aparta del colectivo estándar y homogéneo requerido y que pertenecen, a su vez, a la categoría de los otros–, por un lado, y de borrar toda posibilidad de cuestionar las prácticas no inclusivas que no dan respuestas a las necesidades reales de esos estudiantes, por otro. Tal vez tengamos que empezar a poner en el epicentro del análisis, como hicieron Alonso y otros (2009), la educación que recibe el alumnado que fracasa o que termina abandonando.

4. Método

El acercamiento a la realidad educativa puede hacerse con procedimientos diversos en función de los propósitos marcados y en coherencia con los supuestos epistemológico del enfoque metodológico adoptado. Cuando lo que se busca es la comprensión desde la trama de significaciones y representaciones que construyen los sujetos sobre la realidad y que aportan las claves con las que interpretar esta, la opción metodológica es la cualitativa, y esta es la que ha sido asumida, dado que ese era nuestro objetivo. Asimismo, poner en valor las voces de los sujetos vinculados al fracaso y al abandono educativo, colocando sus narraciones en el centro de la investigación, es un modo de reconocerlos como agentes políticos capaces de hablar y reflexionar por sí mismos sobre sus situaciones y experiencias de fracaso y abandono. Al mismo tiempo, atender a las voces del alumnado es disponer de una valiosa herramienta para generar mejoras en los centros escolares y desarrollar prácticas docentes más justas e inclusivas (Sandoval, Echeita y Simón, 2015). Al fin y al cabo, son quienes se convierten en el punto de mira cuando se aborda esta problemática, si bien quedan como referentes implícitos (Gimeno Sacristán, 2003, p.17).

Tres han sido las estrategias de recogida de información: las entrevistas etnográficas semiestructuradas, estudios de casos biográficos y grupos focales, resultando un total de 91 (el 33% mujeres y el 67% hombres), 9 y 3, respectivamente. La recogida de información se ha realizado en Cádiz, Málaga y Almería (España), dado que era el contexto indagatorio contemplado. Los sujetos que han participado tienen edades comprendidas entre 12 y 26 años: el 46,3%, entre 12 y 16 años (cursan ESO), y el 53,7% entre 17 y 26 años (sujetos que realizan FPB, FP de Grado Medio y Grado Superior, PCPI, ESPA y estudios de Magisterio). Se aportan testimonios de adolescentes y jóvenes, cuyos datos de identificación son el género, la edad y los estudios que realizaban en el momento de la investigación, si es que lo hubieran retomado. Para el tratamiento de los datos se empleó el software Nvivo11. La gestión de la calidad de la investigación se ha garantizado mediante la triangulación (entre investigadores, fuentes de datos, con las personas

participantes, con otras investigaciones). Igualmente, los principios éticos que han guiado este proceso indagatorio han sido, fundamentalmente, la negociación, la confidencialidad, la equidad, la participación y el compromiso con el conocimiento, siempre bajo el consentimiento informado de las familias (menores de edad) y los sujetos.

5. La matriz de dominación del fracaso escolar y del abandono educativo

El análisis de los datos nos ha permitido situar el fracaso escolar y el abandono educativo en la matriz de dominación que se configura a partir de la interconexión e interdependencia de sistemas, estructuras y dinámicas que provocan, de un modo u otro y con diferente alcance, situaciones de desigualdad y exclusión. Hill Collins (1990) la define como “la organización general de las relaciones jerárquicas de poder en cualquier sociedad” (p. 299), y en cualquier institución, incluida la educativa. Desde esta consideración, “cualquier matriz particular de dominación se organiza a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructurales, disciplinarios, hegemónicos e interpersonales” (p. 276). Los cuatro dominios entran en juego en la conformación del fracaso escolar y abandono educativo, incidiendo en su desarrollo. Dicha matriz permite realizar un análisis situado del sujeto y de sus experiencias en relación al fracaso y/o al abandono.

a) **El dominio estructural.** Hace alusión a las estructuras que producen, mediante sus propios mecanismos, procesos que pueden generar o intensificar la desigualdad, la inequidad, la marginación y la injusticia, y entre las que cabe mencionar la economía, las regulaciones normativas, las agencias políticas (sociales, educativas, culturales, comunitarias, etc.), la organización del sistema educativo, la privatización de los servicios públicos, la austeridad presupuestaria, los recortes³, etc. Las estructuras y sus dispositivos de acción movilizan procesos que llegan a ser limitantes, no por igual para todos los grupos sociales y colectivos, sino especialmente para aquellos que el disfrute de oportunidades, no ya de partida sino de resultados, se ve mermado. Así, la precariedad laboral de los miembros de la unidad familiar, la presencia de situaciones de desempleo por parte de uno o de los dos progenitores, la escasez de recursos para atender las necesidades básicas, etc., conllevan el empobrecimiento de las unidades familiares con repercusiones a diferentes niveles (salud, relaciones, etc.).

su padre no trabajaba durante el mes de septiembre y no recibía un salario hasta octubre, y por esa razón, a principios del curso, aunque contaba con los libros de texto, no disponía de todo su material escolar. Llevaba a clase los lápices del año anterior, pero no bolígrafos (ya que en los cursos previos no los utilizaban y esas primeras semanas continuaba sin ellos) y esto motivó el enfado de la maestra, que le espetó: «Pues si no traes un boli rojo y uno azul ¿para qué vienes a clases?, ¡mejor no vengas a clase!». Dice que se lo tomó al pie de la letra y que a partir de ese momento cada semana tenía una excusa para no ir a clase: estaba enferma, le dolía la cabeza, la barriga. (Calvo García, 2018, p. 56)

Decían que yo era un niño bajuno (...) mi familia no es de dinero, mis padres no están trabajando ninguno y yo no puedo vestir como ellos así, yo me visto normal y corriente (...) yo consigo mi dinero y me lo puedo comprar, pero antes iba siempre con un

³ Véase Save the Children (2019).

*chándal, siempre manchado con la ropa partía y todo, ya no*⁴. (Chico, 15 años, 2º ESO)

[su situación] realmente mal porque no tengo para llevar pan a mi familia, para ayudar a mi familia, porque tengo dos hermanas más pequeñitas que están estudiando, hace falta el dinero para por lo menos un plato combinado o si le hacen falta a las niñas unos tenis pa'gimnasia, o un chándal para el colegio y... A mí me gustaría decirle a mi madre, toma mamá compra el chándal para el colegio o compra. Y eso, que lo paso muy mal. A ver si encuentro algo también pa' echar una mano. (Chico, 19 años)

El riesgo de pobreza no determina por sí mismo el fracaso y el abandono educativo, pero sí podemos señalar que es un factor que interviene en su concurrencia (Bonal y Tarabini, 2010; Calderón, 2014; Leithwood, Harris y Strauss, 2010; Mooney, Knox y Schacht, 2011; Rogero Anaya, 2012); es una fuente de riesgo (*at risk*) para el sujeto porque hace que tenga más probabilidad de tener consecuencias adversas o desfavorables (Finn y Rock, 1997), como puede ser repetir, fracasar, abandonar. Como recoge Llano Ortiz (2019, p.15),

ser un menor pobre es muy distinto de no serlo: el 24,8 % vive en hogares en los cuales se han producido uno o más retrasos en el pago de la hipoteca o alquiler del hogar; el 21 % en hogares que no pueden mantener la vivienda a temperatura adecuada en invierno; el 27,1 % vive en hogares que tienen mucha dificultad para llegar a fin de mes y el 21,6 % de la población infantil vive en hogares que no pueden permitirse tener un ordenador. Las cifras de estos cinco indicadores quintuplican por lo menos las que se registran entre la población menor que no es pobre.

A ello se le añade también los modelos de apoyo que se adoptan para el alumnado que no sigue el ritmo de los demás, alumnado que en muchas ocasiones termina repitiendo curso, y en otras tantas abandonando el sistema prematuramente (Choi, 2017, p. 7), resultando ser una medida educativa poco efectiva, y “socialmente muy injusta [pues] el alumnado pobre repite cuatro veces más que el de más recursos” (Ferrer, 2019, p. 2)⁵; también la marginación política en términos de “exclusión en la democratización” (Martínez-Palacios, 2017) o no participación como agente con voz propia (Finn y Rock, 1997; Jensen, 2013). Estas situaciones mostradas evidencian la incidencia este dominio en la producción de la opresión y las injusticias, y también en el desarrollo de estrategias de resistencia (Alonso, Anderson, Su y Theoharis, 2009; Willis, 1988) por el alumnado cuyas necesidades no reciben respuestas parte del sistema educativo como también de otros (económico, social, etc.). La pobreza y la exclusión, entre otras fuentes, deben ser estimadas por las políticas educativas para evitar que queden enmascaradas y se tomen el fracaso escolar y el abandono como efecto de problemas y déficits personales, de deficiencias familiares y de grupo concretos (étnico, cultural, etc.). Omitir la fuente y no analizar sus efectos a nivel educativo y social es una invitación directa a la reproducción de desigualdades e injusticias (sociales y educativas), que terminan culpando al alumnado y a sus familias por sus circunstancias vitales, y haciéndoles por ello responsables. Las situaciones de riesgo son el efecto de condiciones estructurales que generan dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales más amplias, que inciden y se entrelazan con la educación y las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones escolares. Ignorar tales condiciones es contribuir al mantenimiento de estructuras y prácticas injustas,

⁴ Se ha respetado las formas propias de expresión de las personas participantes.

⁵ Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 52) concluyen que “España es uno de los países con el sistema educativo más segregado de toda la Unión Europea, y muy alejado de los países de su entorno más cercano”.

discriminatorias y no equitativas (Portelli, Shields y Vibert, 2007; Vasudevan y Campano, 2009).

b) El dominio disciplinario. Sin quedar al margen del estructural, este dominio cumple la función de controlar, gestionar y organizar el comportamiento de los sujetos bajo el *habitus* institucional, el cual marca las experiencias, las expectativas, las decisiones, los ritmos, las relaciones, las trayectorias del alumnado (Diamond, Randolph y Spillane, 2004; Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015), y tiene un efecto relevante que determina los procesos educativos. Este *habitus* hallará expresión desde su concreción en prácticas docentes distintas (Reay, David y Ball, 2001) con repercusión diferente según sea el estudiantado y su realidad, condicionando la dirección de cada cual. Toman presencia el orden, el control, la vigilancia y sus dispositivos de acción como pueden ser los partes de incidencias y las expulsiones, que más que medidas educativas son mecanismos de la tecnología disciplinaria inherente a la institución educativa; también formas verbales (como dar chillidos y gritar) y conductas con las que dejar constancia de la relación asimétrica y de que lo que hace el alumnado no responde a lo esperado conforme al *habitus*:

Yo a lo mejor entraba en la clase y ponía el parte a las siete de la mañana, pegado en la puerta. No sé por qué (risas). Yo siempre me lo he preguntado... A lo mejor nos tocaba a primera (hora), y...nos mandaba para la sala de expulsados sin motivo alguno. Al acabar de llegar tú con los ojos pegados al instituto, y te ves el parte, digo «¿en serio?»». (Chico, 17 años, 2ºESO)

Por nada me ponía un parte, decía «para abajo» por nada que hacía, estornudaba, para abajo, hiciera lo que hiciera para abajo. (Chico de 15 años, PCPI)

Y recuerdo que el profesor tenía muy mala leche y... y cogía y... y cuando no le gustaba algo que... lo que sea, la forma de escribir, porque él tenía la costumbre de que quería que escribiera todo seguido. Yo tenía 8 añitos. Y... y cogía y entre la mesa me daba patadas a la barriga. (Chico, 20 años, 2º ESPA)

Por nada que haga, ya me está chillando, y chillar no veas cómo chilla, y así no ayuda [se refiere al jefe de estudios]. (Chico, 18 años, 4º ESO)

Nunca me ha gustado estudiar (...). Yo es que me veo... hasta aquí, ahora mismo, me siento agobiado en una silla sentado y... yo me agobio... no puedo estar seis horas a piñón fijo. Si fueran tres horas, vale...es que me agobio, me emparanoio. (Chico, 17 años, 4ºESO)

Este orden disciplinario sirve para mantener las relaciones jerárquicas encubiertas bajo el cumplimiento del currículum escolar al que se ha de adaptar el alumnado, y es esto lo que justifica que se tenga que preservar la posición que cada cual (profesorado y alumnado) tiene que ocupar en el marco de relaciones académicas. Las relaciones jerárquicas forman parte del currículum oculto, incidiendo en la conservación del *habitus* institucional, y los indicios se evidencian con la aplicación de, entre otros dispositivos, los partes y las expulsiones. Los mecanismos que se adoptan no ayudan, realmente, a que reflexionen sobre su comportamiento. No es ser permisivo, sino asumir procedimientos que garanticen una convivencia democrática y sin violencia. Las buenas intenciones que llevan adosadas los dispositivos se tornan en estrategias tanto para el profesorado como para el alumnado: para el primero, es un modo de no tener en el aula al alumnado, y para el segundo, el motivo para ser expulsado de un contexto del que quiere escapar:

Porque me canso de allí [instituto], cada dos por tres llamando a mi madre. Voy a lo mejor a una clase y me ponen falta sin que haya hecho nada, porque ya están acostumbrados a eso, a que falte. Y han llamado muchas veces a mi madre diciendo mentiras. (Chico, 15 años, 2ºESO)

A mí me llamó mucho la atención, porque... muchas veces en los colegios, y esto sí que yo lo... lo valoré, hay gente que le echan de la clase o le expulsan y tal y cual, y lo único que quieren es quitárselo de encima. (Chico, 20 años, 2ºESPA)

Por su propio sentido y función, el dominio disciplinario no queda circunscrito al ámbito educativo. Este forma parte de una sociedad disciplinaria y de control que es también del rendimiento (Han, 2012). Utiliza procedimientos para justificar, científicamente, las categorías con las que clasificarlos, lo que merece cada grupo y lo que se espera de cada cual. Se busca la eficiencia al tiempo que con ello se refuerzan las injusticias (para algunos) y los privilegios (para otros). O'Neil (2018) es clara al respecto en el análisis que realiza sobre el poder de los algoritmos y sus consecuencias catastróficas para la igualdad de oportunidades y la justicia:

el resultado es un sistema educativo que favorece a los privilegiados. Es un sistema que actúa en contra de los estudiantes más necesitados, excluyendo a la gran mayoría de ellos (y empujándolos por un camino que conduce a la pobreza). (p. 83).

c) El dominio interpersonal. Apunta a las relaciones personales y las interacciones que forman parte del mundo experiencial y vital del alumnado, que se construyen y manifiestan en los diferentes contextos a los que pertenece, y en las que están implicados profesorado, compañeros, familiares, amistades, etc. Estas relaciones personales e interacciones no se producen al margen de las relaciones de poder del dominio disciplinario ni estructural. Parece que la dimensión humana de toda relación interpersonal queda determinada por lo académico y curricular, y a ello se debe. Las relaciones adoptan un carácter técnico-instrumental para poder cubrir las exigencias curriculares. Cumple una función reguladora y de control que no se dispensa por igual a todo el alumnado; se produce una marginación afectiva –injusticia de igual índole– que es la que experimenta el estudiantado marcado por el estigma de la repetición de curso, los suspensos, las expulsiones, los partes de incidencia. Se levanta un muro que imposibilita la escucha, el diálogo y la negociación, y provoca la puesta en marcha de procesos que invitan al desenganche de lo escolar por el alumnado, y en muchos casos, a la rendición. Como señala González González (2015), las relaciones personales y académicas inciden en la no-implicación del alumnado, y en ello se pone en juego en qué medida se “sienten recibidos, respetados, apoyados y escuchados” (p.167).

Me da cosa preguntarle y a veces lo pregunto y...no me hacen caso. (Chico, 16 años, 3ºESO)

No, no explicaban, y lo poco que explicaban no me enteraba tampoco (...) terminé por no preguntar porque tampoco me respondían. (Chico, 15 años, 2ºESO)

Sí, allí [instituto] era todo más... más frío, como si fuera uno más o nadie. (Chico, 23 años, 1ºESPA)

La profesora que tenía de apoyo se metía muchas veces conmigo, a lo mejor cuando hablábamos de un tema iba... “porque es que tú estás solo en el recreo, tal y cual...”, pero nunca...no era ayuda, nunca había ayuda. (Chico, 20 años)

Yo era muy torpe para estudiar y todo, pero aparte tampoco los maestros decían si tú apruebas, sacas las tareas bien, luego en el examen te va a contar... no, después del examen na, yo llegaba al examen y suspendía decía, la asignatura suspendía ya, no le prestaba interés al instituto. (Chica, 24 años, 2ºESPA)

Las relaciones de las que es partícipe el estudiantado tienen incidencia en la construcción de su identidad, autoestima y autoconcepto: los maestros se creen que yo no sirvo para nada, soy la oveja descarriada, soy un caso perdido, soy muy torpe, mi madre que ya me daba por perdida, yo soy muy bruta, era un trasto muchas veces, etc. Una construcción

que no se produce al margen de la amalgama de factores que se cruzan en las vidas de los sujetos, y que se realiza bajo el amparo de escenarios sociales con los que dialogan. La identidad que estos jóvenes construyen depende, de modo crucial, de las relaciones dialógicas, de ahí la importancia que tiene el reconocimiento y las condiciones en las que se produce de forma exitosa (igualdad y justicia) o no (desigualdad e injusticia) (Taylor, 1996, 2009). Por tanto, las relaciones interpersonales, ante la ausencia de reconocimiento o falso reconocimiento, pueden llegar a ser un espacio para el ejercicio del poder, de la dominación, la opresión. De igual manera, las relaciones interpersonales con los iguales (compañeros y compañeras de clase o amistades) y las familias también tienen su lugar en este dominio.

d) El dominio hegemónico. Este último, estrechamente interconectado con los anteriores, se vincula con el lenguaje empleado, los materiales curriculares (especialmente los libros de textos), la cultura oficial, los contenidos curriculares, las estrategias metodológicas, la evaluación (exámenes), los modelos de géneros, la organización de los espacios y tiempos, etc. Dominan los códigos elaborados frente a los restringidos, se antepone la cultura oficial y curricular a la vinculada a las experiencias y la vida cotidiana del alumnado, prevalece una relación disciplinar frente a otra basada en la escucha, se silencian más las voces de grupos o minorías, se aceptan menos los sujetos que se muestran rebeldes y disidentes.

que me lo explicaran más fácil, no así, que ellos parecen médicos explicando y no me entero de nada y luego en el examen, a decir lo mismo. (Chico, 17 años)

lo que me pasa es eso, que vengo al colegio y estudio doce asignaturas, que de las doce me interesan a lo mejor tres, de doce, religión: no voy a ser católica, educación física: no voy a hacer deporte porque yo no voy a hacer deporte, yo qué sé, física y química: no voy a hacer nada relacionado con eso, tecnología: no voy a hacer nada... ¿sabes lo que te quiero decir? Son asignaturas que en mí sobran, que en mí digo ¿para qué? (Chico, 14 años, 2º ESO)

como yo jugaba al fútbol, pues siempre me estaban diciendo que yo era un marimacho. (Chica, 25 años, 2º ESPA)

sí, me fui al PCPI ese y ahí yo básicamente ya no era agresivo, es que claro mi madre todos los días una pelea, y ahí ella que deja de pelearme, que pasó, la que me crio ella me metió eso que un día otro y otro y eso, porque pego, sí que estás solo y me fue metiendo todo eso. (Chico, 16 años, PCPI)

pasan de mí, totalmente vaya, como si no existiera ni me pasaran cosas, cosas además importantes. (Chica, 18 años, PCPI)

mi padre era más gitano, entonces como que era más... un poquito más discriminada. (Chica, 19 años, 2º ESPA)

5. Conclusiones

Asumir la herramienta de la interseccionalidad es luchar por los derechos de quienes son excluidos, discriminados, marginados desde un proyecto social y político comprometido con el bien común, la equidad y la justicia social. Nos permite hacer análisis con los que liberar a los sujetos de la culpa, porque la ideología neoliberal bien se encarga de generar en los sujetos el sentimiento de que sus problemas se deben a ellos mismos, son sus responsables y, por ende, son quienes tienen que buscar la solución. “El neoliberalismo niega unas condiciones previas que conducen a desigualdades estructurales; en consecuencia, se complace por dismantelar las políticas y desacreditar los movimientos

preocupados por las estructuras que generan injusticia” (Bilge, 2013, p. 407), sin olvidar que tales políticas se han apropiado de la inclusión, la justicia y la equidad en aras de una clara estandarización basada en el éxito y la excelencia (Portelli, Shields y Vibert, 2007).

Desde el análisis realizado, que ha permitido configurar la matriz de dominación del fracaso escolar y del abandono educativo, es posible apreciar la complejidad de tales fenómenos, no reducibles al sujeto. Incorporar la herramienta de la interseccionalidad para el análisis de los mismos, nos permite reforzar la idea de que no son neutrales, estáticos e inmanentes. Ambos se van configurando y tomando presencia desde la interseccionalidad que se produce entre los diferentes sistemas con los que el alumnado mantiene, de un modo u otro, un vínculo; sistemas que atraviesan sus experiencias y las determinan. Los cuatro dominios, identificados desde su particularidad, no se manifiestan de modo independiente, sino de manera interrelacionada, a modo de maraña (Platero, 2014).

Esta configuración de la matriz de dominación no se manifiesta en igual medida para todos los posibles casos de fracaso y abandono. Recordando que la interseccionalidad pone en valor las experiencias de los sujetos para poder comprender la expresión de tales fenómenos, y nosotros las hemos tomado a través de los testimonios de adolescentes y jóvenes, es necesario considerar los aspectos comunes que el estudiantado que pasa a formar parte de la categoría fracaso o abandono puede compartir. Tales aspectos son una vía para poder constatar que en todos inciden los sistemas de desigualdad, en cada estudiante, dichos sistemas varían; consecuentemente, sus efectos son diferentes en grado y presencia. La interseccionalidad entre sistemas existe con una concreción distinta según cada sujeto en sus contextos particulares, y es la que ayuda a entender las experiencias y el lugar social del sujeto en clave de entrelazamiento de sistemas de dominación (desigualdad). También ayuda a visibilizar cómo influyen en el reconocimiento que reciben los sujetos y en lo que se espera de ellos. Ayuda, por tanto, a comprender el fracaso escolar y el abandono educativo desde la multiplicidad y variabilidad de realidades humanas.

El análisis interseccional evita que el alumnado segregado se vea excluido dentro de las propuestas que se diseñan para garantizar la igualdad y la inclusión educativa. Cuando se toma al alumnado que abandona como una categoría estandarizada, eliminando al sujeto y a sus experiencias del análisis, implica seguir contribuyendo a mantener su exclusión y segregación, en la medida en que no se toman en consideración los diferentes tipos de desigualdades que experimenta más allá de lo que es parte de su experiencia propia. No podemos desvincular, por tanto, el análisis del fracaso y del abandono del análisis de factores estructurales, porque la consecuencia que se deriva es reducir el análisis de tales fenómenos a cuestiones individuales. Se individualiza la problemática y se autoresponsabiliza al alumnado (causas individuales-respuestas individuales), propio del neoliberalismo progresista (Fraser, 2018).

Finalmente, es necesario abandonar los discursos del déficit, los centrados exclusivamente en las condiciones individuales ignorando las condiciones y los contextos social, económico y político, los discursos educativos oficiales basados en una visión instrumental de lo que significa ser estudiante para pasar a una educación crítica que ofrece nuevas formas de pensar y construir el currículum y la enseñanza, al tiempo que reconoce “explícitamente la naturaleza política de la escolarización y el papel del poder y los privilegios en el mantenimiento de estructuras y prácticas no equitativas” (Portelli, Shields y Vibert, 2007, p. 14). El encuentro entre la interseccionalidad y la educación crítica es claramente posible (Hill Collins y Bilge, 2019), y en él debemos confiar para

actuar. Este es el camino para hacer que la educación sea liberadora, problematizadora y constituyente de un sujeto con reconocimiento humano, político y social. La educación es un derecho humano, y como tal, debe ser respetuosa y tolerante con el conjunto de posibilidades humanas que representan los estudiantes, rechazando lo intolerable, aquello que atente contra los derechos humanos e impida la equidad.

Agradecimientos

La investigación se desarrolló bajo el proyecto “Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo” (SEJ-2664), Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Junta de Andalucía (2014-2018).

Referencias

- Alonso, G., Anderson, N. S., Su, C. y Theoharis, J. (2009). *Our schools suck students talk back to a segregated nation on the failures of urban education*. University Press.
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: The case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 93-118.
- Breen, R. y Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Bilge, S. (2013). Intersectionality undone. saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 405-424. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Calderón, I. (2016a). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. UOC.
- Calderón, I. (2016b). *Liberarse de la escuela. Historia de vida de Elena*. RIUMA.
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 225-256.
- Calvo García, G. (2018). Marta nos habla: Me voy a sacar mis estudios y voy a ser lo que yo quiera. En R. Vázquez (Coord.), *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes* (pp. 53-74). Editorial UCA.
- Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. *FRC: Revista de Debat Polític*, 21, 68-83.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Publicaciones UE.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Interseccionalidad, identidad política y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Choi, A. (2017). *Efectos de la repetición de curso y alternativas*. Fundación Alternativas.
- Diamond, J. B., Randolph, A. y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Entorf, H. y Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355-376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2005.00137.x>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-23.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 174-193.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fallis, R. K. y Opatow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Social Issues*, 59(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K. y Rummens, J. A. (2005). Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school. Ontario Ministry of Education and Training.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Ferrer, Á. (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad*. Save the Children.
- Ferrer, G., Castel, J. L. y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 399-428.
- Finn, J. D. y Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fraser, N. (21 de julio de 2018). ¿Podemos entender el populismo sin llamarlo fascista? *Sin permiso*. <http://www.sinpermiso.info/textos/podemos-entender-el-populismo-sin-llamarlo-fascista-entrevista>
- Giddens, A. (2000). *La tercera vía y sus críticos*. Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639/25546>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought. knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.

- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of public education. Race, schools, the media and democratic possibilities*. Beacon.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Jensen, E. (2013). How poverty affects classroom engagement. *Faces of Poverty*, 70(8), 24-30.
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un concepto viajero: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Leithwood, K., Harris, A. y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low performing schools*. Jossey-Bass.
- Llano Ortiz, J. C. (2019). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España, 2008-2018*. EAPN.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.
<https://doi.org/10.1086/426800>
- Martínez-Palacios, J. (2017). Exclusión, profundización democrática e interseccionalidad. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 53-71. <https://doi.org/10.5209/INFE.54827>
- Mena, L., Fernández, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mooney, L., Knox, C. y Schacht, C. (2011). *Understanding social problems*. Wadsworth.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña, más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 171-190.
- Moriña Díez, A. (2007). *La exclusión social: Análisis y propuestas para su prevención*. Fundación Alternativas.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- O'Neil, C. (2018). *Armas de destrucción matemática. Cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Capitán Swing.
- Parrilla, A., Gallego Vega, C. y Moriña Díez, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Portelli, J. P., Shields, C. M. y Vibert, C.B. (2007). Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. OISE/UT.

- Reay, D., David, M. y Ball, St. (2001). Making a difference? Institutional habit uses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142.
<https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 21, 9-13.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 23-37.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019) Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Rujas, J. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Civil Rights Project.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. y Ah Lin, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California.
- Sandoval, M., Echeita, G. y Simón, C. (2015). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: Una experiencia en secundaria. *Pulso*, 39, 243-254.
- Save the Children. (2019). *Pobreza infantil. La percepción social de un problema invisible*. Save the Children.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2005-2006). Yo no valgo para estudiar.... Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 9, 87-108.
<https://doi.org/10.18172/con.559>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: Una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 18, 37-58.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- UNESCO. (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. UNESCO-UIS.
- Vasudevan, L. y Campano, G. (2009). The social production of adolescent risk and the promise of adolescent literacies. *Review of Research in Education*, 33(1), 310-353.
<https://doi.org/10.3102/0091732X08330003>
- Vázquez, R. (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes: Resistencias, cicatrices y destinos*. Editorial UCA.
- Williamson, B. (1 de febrero de 2019). Education for the robot economy. *Code Acts in Education*.
<https://codeactsineducation.wordpress.com/2019/02/01/education-for-the-robot-economy/>
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Witte, K., De Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

Breve CV de la autora

Rosa Vázquez

Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Ha participado en diversos proyectos de investigación (autonómico, nacional e internacional). Sus líneas de investigación están centradas en ámbitos diversos (escuelas rurales, dirección escolar, género) que tienen como elementos comunes la desigualdad, la inclusión y la justicia. Docente en estudios de grado, másteres y doctorado. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales y en editorial como Morata, Aljibe, Octadro, Miño y Dávila, Wolter Kluwer. Coordinadora del Grupo de Investigación L.A.C.E. (HUM109) y Coordinadora del Programa de Doctorado Investigación y Práctica Educativa (8219) de la Universidad de Cádiz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>. Email: rmaria.vazquez@uca.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Educación para la Paz: Un Espacio de Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas Docentes

Education for Peace: A Space of Innovation and Exchange of Good Teaching Practices

Alena Kárpava ^{1*}
Verónica Juárez Ramos ²

¹ Universidad de Granada, España

² Universidad de Extremadura, España

Durante el año académico 2018-2019 en la Universidad de Granada se llevó a cabo un Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes que pretendía acercar a los docentes en formación a las vivencias teórico-prácticas de la Educación para la Paz Social, Interna y Gaia. Aplicamos método del aprendizaje basado en problemas, fomentando la observación, experimentación y acción colaborativa con ayuda de las técnicas de la Pedagogía de Freinet y de la Educación Emocional-Transpersonal. La metodología paidocéntrica permitió cumplir con los objetivos del proyecto, construyendo los aprendizajes teóricos de la Educación para la Paz a partir de la vivencia práctica. La evaluación de la mejora docente tenía carácter comprensivo, aplicando como instrumentos el informe final del aprendizaje basado en problemas, el Diario de Paz y las sesiones dialogadas. Como resultado el alumnado fue dotado de herramientas de reflexión crítica y de técnicas de Educación para la Paz, que permitieron incrementar la atención, motivación, participación, autoobservación y autorrealización. Se profundizó en la necesidad de la formación en la Educación para la Paz. Se colaboró con el Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular en creación del espacio virtual en la Biblioteca de la Universidad dedicado a la recopilación del material teórico-práctico de la Pedagogía de Freinet.

Descriptores: Educación; Paz; Docentes; Universidad; Formación.

During the 2018-2019 academic year at the University of Granada, a Project of Innovation and Good Teaching Practices was carried out due to want to bring teachers in practices, the theoretical-practical experiences of Education for Social, Internal and Gaia Peace. We apply problem-based learning method, encouraging observation, experimentation and collaborative action with the help of Freinet Pedagogy and Emotional-Transpersonal Education techniques. The paidocentric methodology allowed to fulfill the objectives of the project, building the theoretical learning of the Education for Peace from the practical experience. The evaluation of teacher improvement was comprehensive, applying as instruments, the final report of problem-based learning, the Journal of Peace and the dialogue sessions. As a result, students were provided with critical reflection tools and Peace Education techniques, which allowed increasing attention, motivation, participation, self-observation and self-realization. The need for training in the EpP was deepened. It was collaborated with the Cooperative Movement of the Popular School in creation of the virtual space in the University Library that collects the theoretical and practical material of the Freinet Pedagogy.

Keywords: Education; Peace; Teachers; University; Training.

*Contacto: akarpava@ugr.es

1. Introducción

En el año académico 2018-2019 se realizó un Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (PIBD)¹ que pretendía acercar a los docentes en formación a las vivencias teórico-prácticas de la Educación para la Paz (EpP). En los dos primeros apartados del presente artículo hacemos una introducción teórica a la EpP. Los apartados tres y cuatro integran la justificación normativa y psicopedagógica de la EpP. En el quinto describimos brevemente el proyecto de EpP como espacio de innovación docente.

La idea del proyecto nació de la demanda del alumnado de vincular la teoría con la práctica; de dotar al estudiantado de herramientas pedagógicas y de crear material docente de EpP; de organizar y visibilizar el material didáctico donado por el grupo del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCEP).

Marcamos como objetivos: Generar espacios de experiencia vivencial de EpP; Construir los aprendizajes teóricos de EpP a partir de la vivencia práctica; Dotar al estudiantado de herramientas de reflexión crítica y de técnicas de EpP; Elaborar material didáctico de EpP; Organizar y visibilizar material educativo de MCEP en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Con el fin de alcanzar los objetivos recurrimos a la metodología endógena, participativa, activa, crítica, necesaria para el desarrollo de la competencia profesional de los futuros educadores para la paz. Aplicamos un método del aprendizaje basado en problemas, fomentando la observación, experimentación y acción colaborativa con ayuda de las técnicas de la Pedagogía de Freinet y de la Educación Emocional-Transpersonal. La práctica y la vivencia personal permitieron construir conceptos epistemológicos propios de la EpP.

La evaluación de la mejora docente fue realizada a través de la evaluación comprensiva, aplicando como instrumentos el informe final del aprendizaje basado en problemas, el Diario de Paz, las sesiones dialogadas.

Como resultado se creó un ambiente de aprendizaje significativo, activo, participativo, afectivo. El alumnado fue iniciado en las técnicas de la escuela democrática, del pensamiento crítico, de la sostenibilidad y del autoconocimiento. Se profundizó en la necesidad de la formación en la EpP. Se inició el proceso de organización y estructuración del material docente para dicha materia. El material educativo del MCEP, depositado en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, actualmente está en el proceso de catalogación, digitalización y elaboración de la carpeta virtual *MCEP* de acceso público.

¹ El artículo es resultado del proyecto "Educación para la Paz y Sostenibilidad: un espacio de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes", financiado por la Convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes 2018/2020 (PIBD), Universidad de Granada.

2. Revisión de la literatura

2.1. Educación para la paz como construcción disciplinar

La Educación para la Paz (EpP) es una materia optativa que actualmente se imparte en el Grado de Pedagogía y en el Grado de Educación Infantil. También forma parte del programa del Máster de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y del Máster Universitario Oficial de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas. No obstante, echamos en falta su presencia en la Educación Primaria y en la Educación Social. Desde esta última la EpP podría equipar al estudiantado con instrumentos teóricos, prácticos, técnicos promoviendo, según UNESCO (2019), “la formación y la investigación para el desarrollo sostenible, así como la educación para los derechos humanos, las competencias en materia de relaciones pacíficas, la buena gobernanza, la prevención de conflictos y la consolidación de la paz”. Sáez (2007) recoge EpP en la comunidad disciplinar de Pedagogía Social, con el nombre Educación para la Paz y Ciudadanía, como materia optativa vinculada desde 1991, en la Universidad de Murcia, al área de la Teoría e Historia de la Educación. Próxima a los retos de la Educación Social, dicha materia lleva a la reflexión temas de la exclusión social, género, procesos de inadaptación social, derechos individuales, sociales y de integración, formas de maltrato y violencia, prevención y gestión de los conflictos, protección de la biodiversidad, respeto de la naturaleza. Aunque habría que destacar que la preocupación de EpP supera lo puramente social extendiéndose a un desarrollo integral del ser humano visto desde las dimensiones: Social, Interna y Gaia (Fernández Herrería, 2004, 2015, 2018a, 2019; Smoker y Groff, 1996).

Para que se produzca el desarrollo integral del ser humano, Fernández Herrería y Carmona Orantes (2009) defienden la necesidad de re-hacer la educación, entendiendo que el proceso educativo debería superar una simple trasmisión de los conocimientos, socialización o (a)(en)culturación, y apostar por la madurez personal, por la autorrealización, por el desarrollo pleno de las potencialidades de cada ser humano. Este desarrollo pleno de las potencialidades está en estrecha relación con la prevención de la violencia. Galtung (1995, p. 315) afirma “que la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”. Así, en el marco de la EpP apostamos por generar espacios de reflexión sobre esta influencia externa e interna, que dificulta la “realización de las potencialidades” del ser humano. Tratamos de crear situaciones de autoconocimiento, autocrítica, autoobservación, el no-juicio, la no-culpa, observación e investigación del contexto, la interrelación con el medioambiente, el respeto a la Comunidad de la Vida. También analizamos las reacciones posibles a distintas situaciones que puedan llevar al conflicto interpersonal. El conocimiento del sujeto de sus reacciones en una situación conflictiva, posibilita intervenir desde la prevención del conflicto en una fase anterior de tener que enfrentarse a su superación o resolución. Interviniendo en una etapa de resolución de conflicto, como puede ser la mediación, incidimos en una conducta de “socorro”. El conflicto ya está generado, lo que se busca es que su fuerza sea la menos destructiva para las partes. Sin embargo, si educamos en la cultura de paz, descrita por la ONU (1999) como un estilo de vida basado en el respeto a la vida en todas sus formas, podemos trabajar desde una etapa previa al conflicto (Kárpava, 2019). Según Leonov (2017), el conflicto tiene lugar cuando la situación conflictiva (etapa pre-conflicto) no fue bien direccionada. Cuando se produce el incidente, las partes, que ya

gestan una sensación de estar en una situación de amenaza directa, viven la intensificación de sus percepciones negativas, lo que desencadena la escalada del conflicto. Desde la Educación podemos dotar a la persona de herramientas para intervenir en la etapa de situación conflictiva (pre-conflicto), donde el incidente todavía no se ha dado y su presencia o ausencia depende de la consciencia de la persona de su forma particular de reaccionar ante él, de su conocimiento de los principios teórico-prácticos que fomentan la cultura de paz y su aplicación práctica. De hecho, Galtung (2016), comparando la Ciencia de la Paz con las Ciencias de la Salud, sugiere actuar desde la Educación con el fin preventivo, creando proyectos, generando tecnologías socio-humanistas que lleven a la población en general a la adquisición de las nuevas competencias en la cultura de paz. Aquí el papel de la Educación es imprescindible para actuar desde el presente sobre la transformación de la visión del mundo de la persona (Cutanda, 2016).

El estudio teórico-empírico de EpP Social, Interna y Gaia es relativamente joven. A finales de los noventa aparece el trabajo de Smoker y Groff (1996) –cuyo comentario y análisis en español se puede consultar en la obra de Fernández Herrería (2015)– donde los autores hablan de seis etapas de desarrollo del estudio de la Paz: 1) Paz entendida como ausencia de guerra entre o dentro de los Estados, 2) como balance de fuerzas en el sistema internacional, 3) introducción por Galtung de los conceptos de Paz Negativa y Paz Positiva, 4) Paz Feminista, que permitió enfocar el estudio de la paz hacia el ámbito “micro”. La frontera de lo social se abrió para incorporar la 5) Paz holística Gaia y 6) la Paz holística interna-externa.

Desde el inicio del nuevo milenio Fernández Herrería (2004, 2015, 2018a, 2019) profundiza en el estudio de la Paz Social, Interna y Gaya desde el enfoque pedagógico. Es donde ubicamos nuestra práctica docente e investigadora, y es desde donde enfocamos el Proyecto de la Innovación Docente. No obstante, percibimos que todavía el campo de la Pedagogía para la Paz –vista como práctica investigadora y académica–, así como de la Educación para la Paz –entendida como práctica educativa y profesional–, necesitan profundización en su comprensión y puesta en práctica. Similar a la concepción de la Pedagogía/Educación Social (Sáez, 2007), consideramos necesario pensar la EpP desde los tres campos:

- Campo científico, construyendo la base epistemológica y metodológica desde la investigación desde y para la EpP;
- Campo disciplinar, creando una materia universitaria obligatoria, incorporada en los planes de estudio de todos los grados de Ciencias de la Educación;
- Campo profesional, formando a los educadores para la paz, como actores de transformación de la visión del mundo hacia una mayor aceptación, colaboración, compromiso, obligaciones con uno mismo, con el otro y con la naturaleza, respeto, solidaridad y autorrealización.

La emergente profesión del educador para la Paz se está consolidando desde 1) la Pedagogía para la Paz, creando un campo de conocimiento científico que le da la razón cognitiva; fundando instituciones como, por ejemplo, Instituto de la Paz y los Conflictos; elaborando material formativo en EpP para los programas de grado y postgrado en Ciencias de la Educación; y 2) la Educación para la Paz, cuya intervención tiene carácter práctico, enfocado, por un lado, hacia la prevención de los conflictos, aportando

herramientas educativas de observación, comprensión y gestión de la autorrealización en la situación conflictiva. En este sentido Jares (2004) define la EpP como,

un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en [...] la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar [...] la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (p. 34)

Por otro lado, el campo de la acción práctica de la EpP se abre hacia la educación ambiental, educación para la sostenibilidad, educación transpersonal, educación en ecofeminismo y la ética de cuidado, etc.

Históricamente, en España, la EpP ha sido considerada el legado de los movimientos sociales de los grupos no violentos. La Escuela Nueva y Movimiento de Renovación Pedagógica, por ejemplo, influyeron en que la LOGSE (1990) integrara las cuestiones de EpP como temas transversales del currículo. Sin embargo, según Jares (2000), todavía,

no contamos con ningún organismo o ministerio que apoye la EpP, como en cambio sí tienen la educación no sexista (Instituto de la Mujer), la educación ambiental (Ministerio de Medio Ambiente), la educación vial (Dirección General de Tráfico) o la educación para la salud (Consejerías y Ministerios de Sanidad). (p. 520)

Centrándonos en la práctica para la Paz, la LEY 27/2005 reconoce el papel decisivo de la educación “como motor de evolución de una sociedad, que pretende [...] sustituir la cultura de la violencia [...] por una cultura de paz” (p. 39418). No obstante, la formación de los profesionales en EpP todavía no ha resuelto el sesgo de concepción negativa de la Paz, que aporta una visión reduccionista a este campo de estudio y de acción. La misma Ley 27/2005 está enfocada en promover técnicas de la *paz negativa*: resolución de conflicto, construcción de paz en áreas de conflicto, eliminación de todas las formas de discriminación, etc. Los principales temas de interés académico también giran en torno al conflicto, violencia, exclusión social, neoliberalismo, inmigración (Jares, 2000).

La percepción dicotómica del mundo occidental no permite ver la Paz más allá de un concepto utópico, de una gran idea poco tangible. Estamos acostumbrados a la inferencia negativa de la paz, vista como la ausencia de la violencia. Esta idea está en la base del Índice Global de Paz (AAVV, 2018) que mide el nivel de paz de un país a partir de veintitrés indicadores, como el nivel de conflictos internos o externos, el índice de desplazados o la inestabilidad política. Observamos que se miden sólo los aspectos negativos de la paz, sólo lo que no es la paz, o lo que es la paz tras descartar todas las manifestaciones de la violencia (Kárpava, 2015).

Desde nuestra práctica quisiéramos pensar la Paz desde su vertiente positiva, desde la consciencia crítica creadora de la realidad justa, equitativa, sostenible. Desde el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Desde una transformación de la percepción del mundo y de la Comunidad de la Vida, a lo que llama la Carta de la Tierra (CT, 2013) en su Preámbulo: “Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras”.

2.2. Tres dimensiones de la educación para la paz: Interna, social y gaia

Desde el plano Social de EpP se trabaja la educación en ciudadanía, democracia, derechos y responsabilidades de la persona. Desde un modelo crítico-noviolento se generan reflexiones sobre el maltrato, conflicto, violencia, convivencia, exclusión, inmigración, pluri-multi-inter-transculturalidad, diversidad, igualdad, equidad, ciudadanía democrática, derechos humanos (DDHH), etc.

Desde el modelo de educación crítica, inspirada en la Educación Liberadora de Paulo Freire (Freire, 1978, 1990), se apuesta por el desarrollo del hombre inserto-sujeto activo y responsable, dotado de la consciencia crítica, miembro de una sociedad abierta, de la que es agente creador, capaz de tomar consciencia de su rol en la cultura de silencio y dar paso hacia la socio-autorealización crítica del ser-sujeto. Se apuesta por la persona capaz de transformar el mundo por medio de su acción, capaz de “estar no sólo en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1978, p. 28), distanciarse de él, conocerlo, observarse en el mundo y conocerse a sí mismo y actuar desde este conocimiento combinado externo-interno. En este sentido, el educador para la paz, así como el educador social descrito por Freire (1990), tiene que ser flexible para el cambio, tiene que tener la confianza con lo nuevo, conocer sus temores, por ejemplo, el de perder su estatus social en la interacción con los otros, estar abierto a la comunicación, a la reflexión crítica, a la creatividad, a la colaboración, rechazando cualquier vestigio de la manipulación del otro. Un educador para la paz tiene que generar una inquietud en los individuos por el desarrollo de la visión crítica de su realidad.

Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que está construida por los hombres y que los hombres la pueden cambiar. Es esencial que la concepción ingenua de la realidad dé lugar a una visión capaz de percibirse a sí misma, que el fanatismo sea reemplazado por un optimismo crítico que pueda impulsar a los individuos hacia un compromiso cada vez más crítico con el cambio social radical. [Un educador para la paz social] que opta por el cambio lucha por revelar la realidad. Trabaja “con”, nunca “sobre” personas, las que considera sujetos de acción, nunca objetos. [Un educador para la paz social] no teme la libertad, no es manipulador, ni emite prescripciones, rechaza la espontaneidad irreflexiva. (Freire, 1990, pp. 61-62)

El aprendizaje de la Paz Social se construye en base a la teoría crítica, en la comprensión dialéctica de la escolarización como espacio de liberación, que va en contra del adoctrinamiento pasivo de los estudiantes y la conversión en objetos inertes de consumo, rechazando el modelo neoliberal de los espacios educativos, que tienen por prioridad la competencia, excelencia, superioridad, individualismo, poder y egoísmo.

Desde la Educación Crítica se trabaja la responsabilidad y la toma de las decisiones, prácticas asamblearias, escucha activa, participación, cooperación. El trabajo se organiza en forma de tertulias, mesas de discusión, diálogo en torno a la construcción del conocimiento, formando a un educador crítico, capaz de crear un puente entre el conocimiento teórico y práctico. Se favorece el desarrollo del conocimiento emancipador, capaz de analizar los rasgos de la sociedad cerrada y la sociedad en transición (Freire, 1978; 1990) con el fin de entender los procesos de dominación, distorsión, manipulación producidos desde el poder. Se apuesta por la consciencia de que la opresión puede ser transformada y superada por medio de la acción liberadora y colectiva.

Desde la perspectiva crítica constructiva se crean los debates y las propuestas de desarticulación de los discursos dominantes como únicos regímenes de verdad, se hacen

propuestas de búsqueda y de creación de espacios alternativos de aprendizaje que tratan el conflicto como una posibilidad de crecimiento, creatividad, avance y transformación.

La educación para la paz interna

Como habíamos comentado anteriormente, nos basamos en la propuesta de la Paz Social, Interna y Gaya de Fernández Herrería (2015). En el año 1997 Alfonso defendió su Tesis Doctoral bajo título Paz y Educación en J. Krishnamurti, que abrió el camino a la reflexión sobre la Paz Interna en la educación y sobre la poca sensibilidad occidental con la dimensión interna de la paz. En esta obra el autor se acerca al estudio de la Psicología Transpersonal y su aportación a la educación. “Cuando la corriente humanística estaba en período de consolidación y reconocimiento externo, empieza a surgir un nuevo movimiento en Psicología, la llamada cuarta fuerza” (Fernández Herrería, 1997, p. 39), cuyo fin ya no era la autorrealización del yo (fin principal de la Psicología Humanística), sino la trascendencia del yo, “estereotipado y conformado por el medio sociocultural”, relacionada con la desidentificación y adquisición de “aquellas experiencias en las que uno progresivamente adquiere consciencia vivencial de su unidad esencial con todos los seres, de un encuentro de uno mismo como una parte de ese todo” (Fernández Herrería, 1997, p. 40).

El proceso de la desidentificación lo podemos entender a través del estudio ¿En la mente o en el Ser? de María Teresa Blázquez Tejada (2015), doctora en Ciencias Físicas. La autora explica la práctica de meditación a través del funcionamiento del sistema nervioso (SN) y la conexión entre los SN simpático, parasimpático y el SN central superior.

Esta práctica [de meditación] corresponde a una investigación directa de los procesos que tienen lugar en nuestro interior, mediante la observación y la percepción objetivas, es decir, no influenciadas por la manera de pensar. Este desarrollo de la observación y la percepción unido al control sobre los pensamientos produce un aumento de la sensibilidad interior, de la capacidad de percibir, es decir, aumenta la consciencia sobre los procesos que tienen lugar en el interior del cuerpo. En las culturas donde la práctica de la meditación constituía una importante herramienta de investigación se han encontrado escritos que hacen referencia a canales de energía de recorridos similares a los del sistema nervioso. En la tradición india se habla de tres canales de energía, cuya base fisiológica se ha relacionado frecuentemente con el sistema nervioso. Según el Chandogua-úpanishad (texto en sánscrito de mediados del I milenio a. C.) estos canales son llamados nadis y están compuestos por un nadi central llamado susumna, otro izquierdo llamado ida y el derecho llamado pingala (Blázquez Tejada, 2015, p. 158).

El proceso de observación interior, que se consigue con la práctica de la meditación, la autora explica a través de cuatro modos básicos de funcionamiento del SN: Pensar, Percibir, Observar y Silencio. La autora propone las siguientes interdependencias:

- Modo Pensar, corteza prefrontal (responsable de las funciones ejecutivas, como hacer planes, tomar decisiones), hemisferio izquierdo² (responsable del aspecto racional, como lenguaje, pensamiento matemático o lógico), ego, futuro. También la zona occipital (responsable de la memoria), hemisferio derecho (capacidad integradora, visual, espacial, no verbal, artística), superego, pasado. Es aquí donde se produce el juicio constante sobre el comportamiento de uno

² Quisiéramos destacar, que la autora no hace distinción entre el funcionamiento del hemisferio izquierdo y derecho en las personas diestras y zurdas.

mismo y de los demás en relación a los hechos pasados o futuros, sin vivir el presente. Permanecer constantemente en el Modo Pensar aumenta la posibilidad de quedar atrapado en la mente, la que, según Fernández Herrería (1997), deforma nuestra realidad, vinculándola con el dolor, ambiciones, apegos, deseos incumplidos, defensas, obstruyendo la consciencia del Ser.

- Modo Observar: canal central, sistema límbico (comportamiento afectivo, emociones, reconocimiento de objetos nuevos, vigilancia, observación, tratamiento de estímulos olfativos), consciencia del Ser. “El sistema límbico está relacionado [...] con las percepciones interiores. Su desequilibrio suprime la actividad y la atención sostenida” (Blázquez Tejada, 2015, p. 47). Su equilibrio permite tomar distancia con el Modo Pensar y ver de forma objetiva, crítica, las expectativas (ego) y los prejuicios (superego) propios. La “capacidad de observación unida a la plasticidad del cerebro ofrece la posibilidad de realizar cambios en el Modo Pensar” (Blázquez Tejada, 2015, p. 55).
- Modo Percibir: SN central superior, sistema propioceptivo, consciencia corporal (información desde los receptores sensoriales internos y externos, que puede ser debilitada permaneciendo sólo en el Modo Pensar).
- Modo Silencio: en colaboración con los Modos Observar y Percibir se consigue parar el Modo Pensar, conseguir la calma mental, percibir interiormente que el ego individual se despoja por completo de sí mismo. En el proceso de la desidentificación “la consciencia no se identifica con el cuerpo, ni con los sentimientos, ni con las emociones, ni tampoco con los pensamientos” (Fernández Herrería, 1997, p. 49), sino con un estado de liberación, de identificación con la unidad de un todo.

Siguiendo a Fernández Herrería y Carmona Orantes (2009),

reivindicamos la dimensión interna del ser humano, olvidada en el sistema educativo. No es un monopolio de las religiones, sino una dimensión antropológica. El descuido educativo de esta dimensión está provocando una formación de autómatas altamente especializados [...] Necesitamos urgentemente de una cultura interior que nos lleve hacia nuestra identidad más profunda. Vivimos de forma deshumanizada, “perdidos”, alienados y “cosificados” en el mundo de las cosas como un objeto más, volcados en la pura exterioridad, incapaces de conectarnos con nuestra realidad interna [...] Esto nos causa una tensión, un estrés y un vacío soterrado [...] que nos lleva al cansancio [...] a la insensibilización, a sentirnos separados [...] La quiebra espiritual se produce cuando todo tiene un precio, pero ya nada tiene valor. (p. 76)

- La Educación para la Paz Gaia viene a ampliar la perspectiva social, otorgada al estudio de la Paz hasta finales del siglo pasado. La amenaza de los desastres medioambientales abrió el camino de la dimensión ecológica en el estudio de la paz. Las Cumbres de la Tierra sobre el cambio climático expresan su preocupación por el futuro inmediato de la civilización humana. El Panel Intergubernamental del Cambio Climático (IPCC) alarma en su último informe sobre las nefastas consecuencias del cambio climático que podríamos presenciar en muy pocos años. El IPCC avisa que tenemos sólo doce años para cambiar nuestra relación con el entorno si queremos prevenir la desaparición de nuestra especie, como muchas otras (Rejón, 2019).

La Teoría de la Paz Gaia integra las dimensiones Social e Interna, incidiendo en la deconstrucción de la visión antropocéntrica del mundo, defendiendo el cuidado del Planeta

Tierra como el objetivo más importante. Desde la Paz Gaia se retoman las enseñanzas de las culturas ancestrales sobre el cuidado de la Madre Tierra, construyendo el saber en el marco de la Ética del Cuidado, Eco-educación, Ecología Profunda, y Teoría Gaia (Fernández Herrería, 2004, 2015, 2019; Fernández Herrería y Conde, 2010).

Siguiendo la herencia de Fernández Herrería (Fernández Herrería, 2018b; Fernández Herrería y López López, 2010), como herramienta de trabajo, aplicamos la Carta de la Tierra (CT, 2013), una declaración que nace como resultado del acuerdo de una iniciativa de la sociedad civil mundial, defensora de los principios éticos fundamentales para la convivencia democrática, autorrealización, conservación ambiental y el desarrollo sostenible. En su Preámbulo, la CT marca un reto por el cambio de la visión del mundo: “Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro”. Estamos interconectados y somos interdependientes en la trama de la vida con todas las formas de la vida, lo que supone una “responsabilidad universal”. “Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible” para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros “con entendimiento, compasión y amor”, “el respeto hacia la Naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz”. Debemos tener presente que buscar un “estilo de vida sostenible” significa que “una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más”. Nuestros modelos de producción y consumo, lo que consideramos desarrollo, son retos globales que necesitan respuesta para no llegar a la destrucción de las especies, entre ellas la humana. “Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones, formas de vida”. Para cumplir esto debemos “vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal”. “Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo” “Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente” (CT, 2013).

2.3. Fundamentación normativa de la educación para la paz

La introducción de la EpP en el ámbito universitario, como un espacio de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes, puede ser justificada desde el punto de vista normativo. Haremos una referencia breve sólo a algunos documentos que forman parte de una base mucho más amplia.

1974: en la Conferencia Internacional de Educación, en su 44ª reunión, se propuso la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los DDHH y las libertades fundamentales. En este documento los Ministros de Educación se declaran “convencidos de la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una EpP, los DDHH y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y una cultura de paz” (UNESCO, 1995, Anexo 1, p. 63). Se subraya la importancia del desarrollo pleno de la personalidad del alumno, el respeto de la diversidad cultural, eliminación de todas las discriminaciones, educación en la libertad y dignidad humana, introducción en el proceso educativo de las “estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables, comprometidos con la paz, los DDHH, la democracia y el desarrollo sostenible” (UNESCO, 1995, p. 63). Además, en el Anexo II Plan de Acción Integrado sobre la EpP, los DDHH y la Democracia, se hace implícita la recomendación de promover

“el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás” (UNESCO, 1995, Anexo 2, p. 65).

1995: las Actas de la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el Apartado 5.3, incorporan Proyecto transdisciplinario: Hacia una cultura de paz, invitando a:

- 5.3.2.A.a) “favorecer la adopción de políticas, planes y programas de educación, y la elaboración y difusión de manuales, libros de texto y material didáctico, de conformidad con el Plan de Acción Integrado sobre la EpP, los DDHH y la Democracia;
- 5.3.2.A.b) apoyar las redes de instituciones activas en la EpP, los DDHH y la Democracia, haciendo especial hincapié en el fortalecimiento del Plan de Escuelas Asociadas y la red de Cátedras UNESCO;
- 5.3.2.A.c) promover una producción radiofónica y televisiva encaminada a fomentar el conocimiento y el respeto de culturas [...] y el fomento de actitudes acordes con una cultura de paz;
- 5.3.2.A.d) efectuar estudio sobre la producción de anuncios publicitarios [...] dirigidos a los niños pequeños, a fin de suscitar en ellos sentimientos opuestos a la violencia” (UNESCO, 1995, p. 60).

1996: Delors pronunció el discurso sobre los objetivos de la educación del nuevo milenio destacando la importancia de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a estar, que inciden en la necesidad de cambio en la visión del mundo de toda la comunidad educativa (Delors, 1996).

1999: la Asamblea General de las Naciones Unidas emitió la Declaración (53/243) y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, que afirma: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, “la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (ONU, 1999, pp.1-2).

2005: Ley 27/2005 denuncia la cultura de violencia en la que se basó la educación del siglo XX. Haciendo referencia al manifiesto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, de 1988, que denuncia siete inseguridades graves generadores de violencia de tipo económico, rentas, cultural, sanitario, personal, ambiental, político y comunitario, se defiende el papel imprescindible de la educación para promover la cultura de paz. Destaca que corresponde al Gobierno promover la implementación de las asignaturas especializadas en materia de paz, no violencia, democracia, DDHH, solidaridad, justicia, inclusión; asegurar la promoción de la EpP, como educación a lo largo de la vida; promover centros de investigación universitarios especializados en la materia de paz; concienciar a la población sobre la importancia de la educación en los valores de paz; dotar a la población de técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación, etc.

2006: la Asociación Española para el Desarrollo y la Aplicación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, después de una década de reuniones de los expertos de la UNESCO, firmó el Derecho Humano a la Paz, cuyo Artículo 2 defiende el derecho de toda

persona a recibir la educación en la paz que “contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas” (AA.VV, 2008, p.112).

2006: la Ley Orgánica de Educación integra la EpP de forma transdisciplinar y transversal en el currículo académico, destacando que la educación es el medio para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, indispensable para la constitución de las sociedades abiertas, dinámicas y justas. El Artículo 2 (1.e) destaca la necesidad de

la formación para la paz, el respeto a los DDHH, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente [...] y el desarrollo sostenible. (LOE, 2006, p. 17165)

2013: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aunque sin pronunciarse directamente a favor de la “formación para la paz”, hizo alusión a la necesidad de transmisión y puesta en práctica de “valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como aquellos que apuestan por la superación de cualquier tipo de discriminación” (LOMCE, 2013, p.97866).

2011: se redactó la Orden reguladora de la participación de los centros docentes en la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva, la que plantea la necesidad de vinculación de los centros docentes con las asociaciones no gubernamentales, comunidad, familia para colaborar en el desarrollo de una convivencia pacífica, democrática y no violenta (Orden 11/04/2011).

2019: tras veinte años de reflexión sobre la paz en el ámbito académico, el Pleno de la Diputación Provincial de Granada, a petición del Centro de UNESCO de Andalucía y del Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, declararon un compromiso de institucionalizar la Cultura de Paz (Diputación de Granada, 2019).

Creemos que es el momento de dar solidez a la EpP como materia independiente que tiene que traspasar una simple discusión sobre aspectos generales de la justicia de paz y estar destinada, según Mayor Zaragoza (2003), a promover la capacidad crítica en las personas, a enseñar técnicas de prevención de los conflictos, en vez de las técnicas paliativas de su resolución, enseñar a responsabilizarse con uno mismo, con el Otro y con el medioambiente y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Es el momento oportuno para abandonar la cultura de la violencia a favor de la cultura de paz, respeto, responsabilidad, diálogo, participación, escucha, creatividad y autorrealización.

2.4. Fundamentación psicopedagógica

Como habíamos comentado en el apartado anterior, la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los DDHH y las libertades fundamentales, pronunciada en 1974, hace llamamiento a introducir en el proceso educativo las “estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables, comprometidos con la paz, los DDHH, la democracia y el desarrollo sostenible” (UNESCO, 1995, p. 63). La creación de

estas estrategias necesita un cambio en el enfoque educativo. Para conseguirlo, habíamos creado un equipo interdisciplinar que une los saberes teórico-prácticos de la Pedagogía, Psicología, Irenología, Conflictología, Filología. El aprendizaje fue construido a partir de los principios psicopedagógicos enmarcados dentro de las corrientes humanista, constructivista e intento de aproximación a la corriente transpersonal. En el marco de la Teoría Humanista se intenta desarrollar el aprendizaje significativo, que comprende la interacción de la parte cognitiva con la emocional. Es importante la motivación del alumnado, la libertad en la toma de las decisiones, en la propuesta de los contenidos, formas de trabajo, para que crezca su inquietud y el deseo de descubrimiento propio de la materia a través de la exploración de lo desconocido de forma vivencial. En el marco de la Teoría Constructivista se establecen relaciones entre los conocimientos que ya se tienen y la nueva información, se construyen y se ordenan los conceptos y los contenidos, el alumnado negocia los significados a partir de las experiencias prácticas, propone temas y método de trabajo, lo que genera el contexto motivador. Se trabaja en grupos de forma activa, colaborativa, comprometida, donde se elaboran las estrategias propias de aprendizaje. Desde la corriente transpersonal se trabaja la trascendencia del yo, que va más allá del aprendizaje académico intelectual. La mayor importancia se da a “ser más no a tener más” (CT, 2013), a la quietud, a la observación, al no-juicio.

- Jaenisch y Bird (2003) afirman que el aprendizaje está influenciado por la biología y la experiencia. La genética predispone, pero no determina, aunque es necesario conocerla. La experiencia moldea el cerebro de forma funcional y anatómica. Algunos estudios demostraron como el entrenamiento en *mindfulness* mejora las funciones ejecutivas en alumnos con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad, produciendo cambios desde la interconexión entre circuitos hasta en el balance de neurotransmisores (Semple, 2010).
- El cerebro es un órgano plástico que permite adquirir nuevos aprendizajes a lo largo de la vida (Lenroot y Giedd, 2006). La plasticidad neuronal permite crear nuevos aprendizajes, regenerar áreas funcionales y reestructurar el cerebro. La educación permanente es una forma de entrenar el cerebro, de enriquecer y fortalecer aprendizajes ya realizados. Conforme el alumno aprende, va creando y modificando sus redes neuronales, reforzando las conexiones neuronales más utilizadas, a la vez, desaparecen aquellas redes neuronales que no se activan, debido a la pérdida de su utilidad para la persona. Esto justifica el aprendizaje a lo largo de la vida, aunque es en los primeros años de vida cuando se produce un “superávit de neuronas” que beneficia la creación y modificación de nuevos aprendizajes y como consecuencia, nuevas redes neuronales. Este fenómeno lo conocemos como plasticidad neuronal, según la cual el cerebro es flexible, dinámico y se adapta constantemente a las diversas situaciones. El educador debe tener en cuenta los períodos críticos del aprendizaje y la plasticidad neuronal del cerebro, que afirma que cualquier alumno es capaz de aprender, aunque a un ritmo diferente.
- Cada individuo es único y diferente, por lo que se aconseja trabajar desde un enfoque paidocéntrico. El trabajo con el alumnado requiere la flexibilidad en las actividades para poder responder al ritmo y particularidades individuales de cada alumno. El docente deberá crear sus programaciones didácticas en base al neurodesarrollo de la edad actual del alumno, lo que permitirá un desarrollo progresivo en áreas social, motora, emocional y cognitiva.

- La cognición tiene que ser trabajada en conjunto con la emoción (Damasio, 1994). La motivación, las metodologías activas, contextualizadas y útiles para la vida, el ambiente positivo, al contrario de las situaciones de estrés, fomentan el aprendizaje significativo. Se le debe dar la importancia necesaria a las emociones dentro del espacio educativo. Es necesario educar a los estudiantes en comprender, interpretar, sentir, gestionar las emociones, tanto propias como ajenas. Esto ayuda a generar el bienestar dentro del aula, así como a potenciar el interés del alumno por la materia (Pintrich, 2003).
- La novedad y la sorpresa activan el sistema de recompensa cerebral. Ante ellas el cerebro se activa, usa diferentes estrategias potenciando el aprendizaje (Howard-Jones y Demetriou, 2009). Este principio justifica el uso del juego como estrategia de aprendizaje eficaz, así como creación de diferentes ambientes de aprendizaje, cambiando constantemente las técnicas y las estrategias educativas, creando sorpresa en el alumnado, motivándolo a descubrir el interés por la exploración de la materia. Este principio llama a potenciar la creatividad, fomentar nuevas técnicas y estrategias educativas, motivar la curiosidad y desarrollar el espíritu investigador del alumno.
- El cuerpo ayuda a entender el mundo, siendo protagonista en el aprendizaje (Carpenter, 2015). La actividad física mejora el aprendizaje potenciando la neurogénesis y la neuroplasticidad (Aberg, 2009). El cuerpo ayuda a entender información abstracta del mundo, por tanto, se deben propiciar aprendizajes activos donde el alumno aprende haciendo, sintiendo y tocando (Carpenter, 2015). Los estudios ponen de manifiesto que inclusión del cuerpo en el proceso de aprendizaje ayuda al alumno a desarrollar conceptos más abstractos y complejos de la realidad. Esto explica la necesidad de introducir las metodologías vinculadas a la práctica del arte o danza que activan las memorias hápticas (táctiles-visuales) y kinestésicas (de movimiento) y mejoran la comprensión del mundo.
- El cerebro del ser humano está provisto de neuronas espejo que explican el aprendizaje por imitación, o el aprendizaje colaborativo basado en casos, problemas o proyectos (Rilling et al., 2002). Las neuronas espejo están altamente implicadas en la formación de la sociedad, en la capacidad empática del ser humano, en su imaginación o la creatividad. Una forma de activar las neuronas espejo es trabajando en grupos, donde se aprende actuar en las situaciones conflictivas y crecer con ellas (Galvis, 2014). Los aprendizajes basados en problemas son idóneos para trabajar la colaboración, toma de decisiones, relaciones democráticas, consenso, responsabilidad y compañerismo.
- El uso del arte potencia las habilidades cognitivo-emocionales. Diversos estudios han demostrado que los alumnos que han sido instruidos con ayuda de educación artística han mejorado su capacidad intelectual. El arte ayuda a potenciar la neuroplasticidad, a crear nuevas redes neuronales que permiten desarrollar una nueva visión del mundo, considerar perspectivas y soluciones distintas a las comunes, ser más creativos y más flexibles.
- La relajación es esencial para el aprendizaje (Spitzer, 2013) porque permite al cerebro consolidar lo aprendido, desechando lo innecesario, activando el proceso

de fijación en la memoria e integración de los contenidos nuevos con los ya almacenados, lo que justifica el aprendizaje significativo.

- El cerebro tiene un mecanismo de autorregulación cognitiva y emocional que se puede desarrollar (Sheese et al., 2008). Se deben potenciar ambientes educativos multidimensionales que fomenten autogestión del aprendizaje. La flexibilidad cognitiva y una correcta gestión de la inteligencia emocional potencian el pensamiento crítico. La educación emocional proporciona herramientas para actuar ante la adversidad de la realidad, fomentando el éxito de la persona en la vida, su autoconocimiento y respuesta positiva a todo tipo de aprendizaje (Mora, 2013).

3. Educación para la paz como espacio de innovación docente

La necesidad detectada

La idea surgió a partir de la necesidad de combatir la monotonía en la práctica docente tradicional y de romper la brecha que separa la teoría y la práctica. La observación previa mostró que los estudiantes tenían ciertos problemas de interacción, especialmente cuando procedían de grupos distintos; falta de motivación; dependencia de los aparatos tecnológicos; manifestación de tener miedo (al rechazo, al suspenso, a no ser capaz). La adquisición del conocimiento sobre la Cultura de Paz no podía tener un carácter impositivo. Había que crear un ambiente participativo, activo, reflexivo, crítico, comprometido, colaborativo, vivencial, que proporcionara unas herramientas prácticas para la consecutiva construcción teórica del marco de la Paz.

Objetivos

Se pretendía acercar a los jóvenes a las experiencias del autoconocimiento, autoobservación, facilitando la construcción de una visión del mundo holística, integradora y sistémica. Proporcionar herramientas educativas para el desarrollo del compromiso con la Comunidad de la Vida desde la Educación para la Paz Social, Interna y Gaia. A lo largo del curso se buscaba superar las limitaciones de una visión del mundo antropocéntrica, patriarcal, causa de la crisis global que provocó graves problemas axiológicos, medioambientales, sociales. Se trataba de inspirar el anhelo por el autoconocimiento, por la búsqueda de nuevos horizontes y nuevas visiones de la realidad.

Metodología de trabajo en el aula

- El aprendizaje fue construido a partir de las técnicas de la pedagogía activa, democrática, participativa y flexible, con un especial énfasis en la educación vivencial, axiológica, emocional, inclusiva y colaborativa.
- Partíamos del método del aprendizaje basado en problemas, que permite identificar las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria para dar respuesta al problema, regresar a él para profundizar en su estudio-resolución. Partir de una experiencia práctica para mejorar el proceso cognitivo conlleva riesgos, como intervenir en el proceso tradicional de aprendizaje, cómodo para el estudiantado. Romper con los hábitos de la educación tradicional, aunque criticados por el alumnado, en principio generaba resistencia de los

estudiantes, que presentaban dificultad para asumir las responsabilidades correspondientes a la nueva forma de aprendizaje-enseñanza de carácter colaborativo.

Algunos autores (VVAA, 2017) previenen sobre las dificultades de partir del problema en una clase familiarizada con el método tradicional. Según ellos, el proceso de integración de una nueva forma de aprendizaje pasa por cinco fases: 1) desconfianza y resistencia; 2) ansiedad y creencia de no avanzar; 3) adquisición de consciencia de ser responsable del aprendizaje propio; 4) seguridad y autosuficiencia; 5) comprensión e integración de la nueva forma de trabajo. Es lo que vivimos durante el proyecto. En la medida en que los estudiantes iban observando sus logros se sentían más seguros, se daban cuenta de las nuevas habilidades adquiridas las que podrían aplicar a otras áreas del conocimiento.

El aprendizaje basado en problemas facilita trabajo en equipo multidisciplinar, fomenta posibilidad de acceso a la consulta con los expertos de distintas áreas de conocimiento, fortaleciendo y profundizando el trabajo de equipo tanto docente, como estudiantil. Permite no sólo adquirir los conocimientos teóricos, sino incorporarlos a la complejidad de la actuación personal, ciudadana y profesional. Los estudiantes aprendieron a aprender (VVAA, 2017) de forma progresiva e independiente, aplicar los conocimientos a distintas situaciones y problemas, trabajar en equipo, adquirir autonomía, gestionar su tiempo de forma eficaz, identificar los aspectos del problema que ignoran o necesitan explorar en mayor profundidad, investigar por su cuenta, dirigir su propio aprendizaje.

El trabajo se organizó respetando los siguientes pasos:

- El grupo docente propuso problemas prácticos, vividos directamente por los estudiantes de forma participativa y emocional. Mientras los docentes y profesionales externos guiaban el trabajo práctico y coordinaban su teorización, apoyaban en la búsqueda bibliográfica, aconsejando desde el área de su conocimiento, los estudiantes se responsabilizaban de la construcción de su aprendizaje, aplicable a la práctica de la vida diaria.
- A partir de la experiencia vivencial adquirida en los talleres, impartidos en los Seminarios Prácticos, se aclaraban los términos y se discutían los significados básicos de la teoría de la Educación para la Paz, hasta llegar a su comprensión por todos.
- Se definía el problema de la situación experimentada. Se reflexionaba sobre la vivencia. Se trabajaba la escucha activa.
- Se realizaba la lluvia de ideas sobre el problema desde el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema.
- Se sistematizaban y se organizaban las ideas.
- Se formulaban los objetivos del aprendizaje.
- Se realizaba la búsqueda de la información y revisión bibliográfica.
- Se sintetizaba la información, la que posteriormente se reflejaba en el Diario de Paz y en el informe final.
- La intervención práctica con los estudiantes se realizó en tres etapas:

a) Educación para la paz social

En esta sección se trataron las cuestiones relativas a la modernidad líquida y la sociedad de miedo “baumantianas”; el individualismo y el colectivismo; el dominio del poder y la libertad; consciencia crítica, democracia y sus formas, ciudadanía; opresor y oprimido; víctima y victimario; conflicto, violencia, no-violencia, paz y su tipología. En los talleres se aplicaron técnicas de la Pedagogía de Freinet: asamblea (como herramienta de prevención y resolución de los conflictos, como práctica de consenso grupal, respeto, turno de palabra, escucha activa, evaluación del trabajo conjunto y final), texto libre (que facilitó desarrollo de la consciencia crítica), investigación del medio (aplicación de la investigación a la vida real), marionetas colaborativas (organización del trabajo grupal, uso del material sostenible, toma de decisiones, creatividad, colaboración, contraste y aceptación de las opiniones de los demás). En esta sección el estudiantado tuvo la oportunidad de establecer contacto con el grupo de maestros de MCEP, participar activamente en las Asambleas, conociendo su tipología, sus fines y su aplicación práctica en el ámbito educativo. También en esta etapa se gestionó la apertura del espacio virtual en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación que recogió el material educativo donado por el grupo de MCEP.

b) Educación para la paz gaia

En la segunda etapa se realizó el Taller Educación en la visión del mundo basado en los principios de la Ecoeducación y Ética de Cuidado. Se recurrió a la Declaración de la Carta de la Tierra con el fin de integrar sus principios en la transformación de la realidad del alumnado, promoviendo la Cultura de Paz y Sostenibilidad. En colaboración con la ONG Ávalon Project, iniciativa por la cultura de paz fue organizado el Taller de Storytelling, donde se practicaron técnicas de contar historias tradicionales de distintos países, combinando la narración con actividades creativas y de autoconocimiento. Nos basamos en el estudio de Cutanda (2016) y su última publicación La Colección de Historias de la Tierra (Cutanda, 2019), cuyo objetivo consiste en comunicar la enorme riqueza de los valores transmitidos por los cuentos tradicionales en relación al cuidado de la comunidad de la vida, así como hacer visible su potencial didáctico-educativo para el desarrollo del pensamiento crítico.

En el mismo marco fue organizada una actividad en la naturaleza El diálogo musical entre la Paz Interna y la Paz Gaia: sonido y conexión con los árboles y los planetas. En un taller al aire libre se vivió una experiencia musical que conectaba el sonido de la guitarra, la expresión del ser humano y respuesta de la naturaleza. El taller fue realizado en dos espacios, con el fin de sentir la diferencia del impacto de la música. Uno cerrado: aula de música de la Facultad, y otro abierto: la montaña. Las vivencias prácticas fueron llevadas a la construcción de la Teoría Gaia y la Sostenibilidad.

c) Educación para la paz interna

En la tercera etapa, con ayuda de los psicólogos desarrollamos prácticas de la educación emocional, arte, y danza-terapia, atención integral, meditación, relajación llevadas posteriormente a la reflexión sobre los aspectos teóricos de la Paz Interna. A lo largo del taller se trabajó la prevención de los conflictos; el no-juicio; la autoobservación; respuestas de control y liberación de la tensión interna; reconocimiento y comprensión de las emociones, entre ellas las de miedo, ira y tristeza; elección de una opción de reacción a la emoción entre varias posibles. Se ofrecieron herramientas para observar el cuerpo, las emociones, los pensamientos y sus interrelaciones. Se trabajó con la desidentificación con

el problema y su observación objetiva. El trabajo práctico abrió un diálogo reflexivo sobre el artículo Re-hacer la educación (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009), cuya comprensión inicial presentaba dificultades a los estudiantes.

Ejemplo de uno de los talleres realizados: Storytelling como técnica de autodescubrimiento

La técnica Storytelling (Avalon Project, 2019) procede de la práctica ancestral de contar cuentos y transmitir de forma oral y emotiva la información, los valores, las enseñanzas transgeneracionales. Esta estrategia, basada en un contacto personal con la historia ancestral y su recreación a través de la expresión artística (verbal, corporal, pictórica, musical), potencia la imaginación, la creatividad, el autoconocimiento, la autocrítica, por lo que puede ser implementada en los diversos contextos educativos, permitiendo transmitir ideas, conceptos, valores, habilidades, directa e indirectamente.

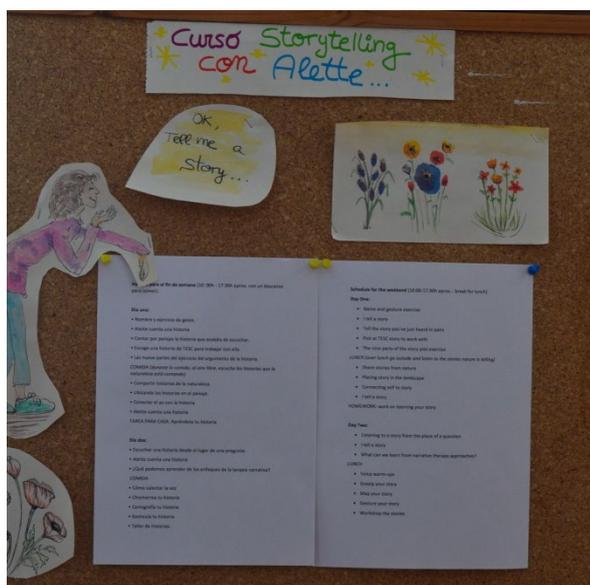


Figura 1. Plan del taller de Storytelling
Fuente: Elaboración propia.

El taller fue realizado en dos secciones de ocho horas cada una, en una casa rural -sede de la Asociación Avalon Project- con el fin de proporcionar un espacio de encuentro con uno mismo, con el otro y con la naturaleza. En primer lugar, se hizo una breve introducción en el proyecto *The Earth Stories Collection* (La Colección de Historias de la Tierra), en la técnica de Storytelling y su uso en la práctica educativa (Cutanda, 2019). Posteriormente se realizaron las actividades propias de esta técnica (figura 1).

Introducción en la narración de los cuentos ancestrales, donde cada uno establece el contacto con una de las historias. En parejas se experimenta la escucha activa y la trasmisión de la historia al otro (figura 2).



Figura 2. Nos redescubrimos en la historia

Fuente: Elaboración propia.

Comprensión del esquema de la historia conlleva una reflexión profunda sobre la “verdad” de la historia y su significado para el narrador y el oyente.

La elaboración del mapa de la historia, con apoyo de las herramientas artísticas, ayuda a entender “por qué me ha elegido la historia que cuento” y escuchar “la respuesta de la historia a mis preguntas existenciales, a mis bloqueos emocionales, a mi forma de ver el mundo”.

La explicación del resultado artístico del mapa de la historia ayuda a dar voz a las dudas y los conflictos internos, a las interpretaciones, permite solicitar colaboración, intercambiar ideas, reflexionar sobre la necesidad de transformar las actitudes (figura 3).



Figura 3. Construyendo la historia en grupo

Fuente: Elaboración propia.

En la naturaleza, en contacto con los árboles, se realizan actividades corporales que permiten ver la importancia de cada elemento de la historia y como cambia su función en relación a su ubicación.

Se comparte la experiencia personal de contar cuentos a los terceros.

En pequeños grupos la historia es contada desde la visión de los distintos personajes (¿Cómo contaría el Lobo su encuentro con la Caperucita Roja?).

Se elige el personaje de la historia y se realiza un diálogo con él. Se le pregunta sobre su pasado, presente y futuro, qué le gusta hacer durante la semana y el fin de la semana, etc. Cualquier pregunta es válida para conocerlo.

Gesticular la historia, sin recurrir a la palabra, ayuda a experimentarla desde nuevas sensaciones.

Tras múltiples vivencias de la misma historia, el acercamiento personal y grupal a su contenido, a los personajes, ideas, prejuicios, conflictos, soluciones, a su estructura, a su verdad, a los detalles, a la palabra, a los movimientos y las quietudes, a los asombros de las vivencias internas y el compartir grupal, a la respuesta de la naturaleza a las preguntas vivenciales, llega la hora de contar la historia al grupo en general. Con esta práctica se produce un aprendizaje armónico de uno mismo, del grupo, de la naturaleza. Un aprendizaje que impulsa la búsqueda de respuestas cognitivas a las preguntas prácticas. Reflexionamos sobre la necesidad de transformar el proceso educativo, sobre la humanización de la educación, el respeto de la Comunidad de la Vida. Buscamos las bases normativas que apoyan esta idea, entre ellas la Carta de la Tierra. Profundizamos en la Teoría de la Ética de Cuidado, Ecofeminismo, Paz Gaia. Los resultados de la búsqueda son llevados a la mesa de discusión y reflejados posteriormente en el Diario de Paz.

4. Resultados

Incorporar en el contexto universitario, en los seminarios prácticos de la asignatura Educación para la Paz, las experiencias de meditación, relajación, arte-y danza-terapia, ejercicios corporales enfocados al fomento de la atención integral, prácticas artísticas creativas, provocó sorpresa en el estudiantado, incluso resistencia en el inicio del curso. Esta resistencia, debida al abandono de las técnicas tradicionales de trabajo, criticadas por los estudiantes, pero cómodas por su previsibilidad, hubo que gestionar acomodando el contenido y la práctica de los talleres a las necesidades del estudiantado. A su vez, la sorpresa generaba preguntas que precisaban la búsqueda de información y profundización en el contenido teórico de forma voluntaria. Las dudas se llevaban a las sesiones dialogadas donde se construía no sólo 1) la Teoría de EpP, en su ámbito Social, Interna y Gaia, trabajada desde tres enfoques: normativo, histórico y educativo; sino también 2) la gestión democrática de la interacción grupal, de la toma de decisiones; la libertad de expresión de las emociones, dudas, asombros, hallazgos, desacuerdos; propuesta del plan de trabajo; intercambio con los expertos de forma horizontal; la vivencia directa de la Educación en la Cultura de Paz, que respaldaba el estudio teórico. La propuesta de construir la teoría desde la práctica tuvo buena acogida de los estudiantes, que subrayaron que apostar por la educación como el espacio transformador de la sociedad conlleva, en primer lugar, la transformación de uno mismo, lo que precisa la auto-observación, el auto-conocimiento, el no-judicio, la aceptación, colaboración, creación de la consciencia de grupo, responsabilidad y el actuar desde la escucha y el respeto.

2.5. Evaluación

La evaluación de los talleres tenía carácter continuo y comprensivo. Durante el proyecto se realizaron encuentros dialógicos con el fin de intercambiar las impresiones sobre su desarrollo. Por otro lado, fue implementado el *Diario de Paz* que sirvió para reflejar la

experiencia del alumnado a lo largo del desarrollo del proyecto, evolución del proceso de la construcción del conocimiento teórico-práctico; búsqueda de la información, reflexión sobre los artículos y las noticias leídas, observaciones, críticas, argumentación, reacciones emocionales, sugerencias y agradecimientos. El Diario permitió mantener un contacto directo con cada estudiante y aportó flexibilidad en el diseño del curso.

Otra herramienta era el informe de aprendizaje basado en problema, que proporcionó información sobre el desarrollo de los aspectos teóricos de la asignatura.

Como resultado final el alumnado respondió positivamente a la nueva organización de la asignatura. Quisiéramos destacar algunos comentarios, recopilados de los Diarios:

Cuando comenzó la clase nos pusimos las sillas formando un círculo, de tal forma que nos pudiéramos ver los unos a los otros. Considero una buena forma de comenzar, ya que así nos podíamos ver las caras de todos y por primera vez no nos dábamos la espalda.

Esta clase me gustó muchísimo, estuvimos tratando la expresión corporal y las emociones. Nos dejamos llevar por nuestro cuerpo con movimientos que nunca podemos hacer en la vida diaria porque 'está mal visto'. La verdad, es que repetiría en otra ocasión.

Me propuse a seguir la lista de las cosas que me hacen feliz: 1. Me encanta llegar a casa y abrazar a mi familia. 2. Sacarle una sonrisa a mis amigos y familia. 3. Explorar el mundo con mi hermana y mis padres.

Estoy contenta con la forma de llevar las clases, ya que pienso que el hecho de que participemos en clase y que realicemos trabajos que tienen relación con la materia nos ayuda no a memorizar las cosas, sino a aprenderlas de una forma más práctica y más dinámica.

Gracias por las técnicas y métodos de aprendizaje que nos han servido para otras asignaturas.

Quisiera destacar la intervención de los invitados de MCEP, ¡han sido de lo más interesante!

En los comentarios el alumnado subrayaba la necesidad de partir de los problemas reales para dar respuestas concretas a situaciones concretas.

3. Conclusiones

Respondiendo a los objetivos marcados, la participación de los estudiantes en el proyecto incrementó su atención, aumentó la motivación y participación en las actividades tanto teóricas, como prácticas. Pero para conseguirlo, hubo que enfrentarse a varias dificultades: temor al fracaso del profesorado y del estudiantado ante nueva forma de trabajo; ruptura con los "cómodos" hábitos de la educación tradicional, resistencia de los estudiantes a nuevo método de trabajo y a ciertas actividades que podrían exponerlos a un juicio externo (y especialmente interno); la dificultad para asumir las responsabilidades correspondientes con la nueva forma de aprendizaje-enseñanza de carácter colaborativo, etc. No obstante, mientras se desarrollaba el proyecto, la horizontalidad entre profesorado-alumnado, la apertura hacia la construcción del conocimiento en común, el respeto mutuo, la confianza permitieron a los estudiantes mostrarse cada vez más flexibles, perdiendo miedo a expresarse, eran más activos, reflexivos, inquietos, interesados por el descubrimiento y construcción de su aprendizaje. Partir de las herramientas prácticas transdisciplinares permitió construir un conocimiento teórico más sólido sobre la materia de la Educación para la Paz, ampliando unos y "perdiendo" otros contenidos. El contacto con los expertos

permitió acercar el discurso académico a la acción práctica. La relación con los maestros del MCEP dio a la palabra abstracta sobre la educación democrática un contenido experiencial. Hay que reconocer, que quedan muchos aspectos para trabajar, por lo que se decidió continuar con la idea durante el curso académico 2019-2020. La experiencia práctica reflexionada será presentada al terminar esta nueva fase del proyecto.

Referencias

- AA.VV. (2018). *Global peace index: Measuring peace in a complex world*. Institute for Economics & Peace.
- AA.VV. (2017). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- AA.VV. (2008). Declaración de Luarca sobre el derecho humano a la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 1, 109-119.
- Aberg, M. (2009). Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood. *PNAS*, 106(49), 20906-20911. <https://doi.org/10.1073/pnas.0905307106>
- Avalon Project. (2019). *The earth stories collection*. ONG Avalon Project.
- Blázquez Tejada, M. T. (2015). *¿En la mente o en el ser?* Ruiz de Aloza Editores.
- Carpenter, S. (2015). Cognición corporizada. *Mente y Cerebro*, 73, 16-21.
- CT. (2013). *La carta de la tierra en acción: La iniciativa de la carta de la tierra*. <http://www.earthcharterjordan.org/esp/about.html>.
- Cutanda, A. (2016). *Relatos tradicionales y carta de la tierra: Hacia una educación en la visión del mundo sistémico-compleja* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Cutanda, A. (2019). *The earth stories collection. Como hacer otro mundo posible con mitos, leyendas y relatos tradicionales*. Asociación Avalon Project.
- Damasio A. (1994). *Descartes' error: Emotions, reason, and the human brain*. Avon.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Fernández Herrería, A. (1997). *Paz y educación en J. Krishnamurti* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Fernández Herrería, A. (2004). Voces: Paz gaia, paz interna, paz social, ecología profunda, educación para la paz, enfoque humanístico-transpersonal. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflictos* (pp. 37-45) Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, A. (2005). Mundo emocional y silencio a través de la observación lúcida. En VVAA, *Libro de Comunicaciones V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 391-400). Dykinson.
- Fernández Herrería, A. (2015). Teoría de la paz. Evolución del concepto de paz. Una propuesta de reconstrucción. En A. Soriano Díaz y M. Bedmar Moreno (Coords.), *Temas de pedagogía social-educación social*, (pp. 89-132). Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, A. (2018a). Educación para la paz y la sostenibilidad. Experiencias de reconexión con la comunidad de la vida. En C. Guadalupe García, C. (Coord.), *Ética aplicada. Experiencias en educación universitaria* (pp. 11-53). Torres Asociados.
- Fernández Herrería, A. (2018b). La Carta de la tierra y la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 485, 72-76.

- Fernández Herrería, A. (2019). La conexión con la comunidad de la vida. Una estrategia didáctica desde la interiorización. En D. Velazquez y H. Vargas (Coords.), *Educación en consumo ético y agroecológico. Hacia una soberanía alimentaria procomunidad de la vida*, (pp. 104-132). Dykinson.
- Fernández Herrería, A. y Carmona Orantes, G. (2009). Re-hacer la educación: Los mapas del desarrollo humano. *Teoría de Educación*, 21(2), 45-78.
- Fernández Herrería, A. y Conde Caveda, J. L. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 71, 39-49.
- Fernández Herrería, A y López López, M. C. (2010). La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19.
- Freire, P. (1978). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos.
- Galtung, J. (2016). *Educación para la paz: Desafío de nuestros tiempos*. ONU.
- Galvis, R. I. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 15, 43-53.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.43-53>
- Howard-Jones P. y Demetriou S. (2009). Uncertainty and engagement with learning games. *Instructional Science*, 37, 519-536. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9073-6>
- Jaenisch R. y Bird A. (2003). Epigenetic regulation of gene expression: How the genome integrates intrinsic and environmental signals. *Nature Genetics*, 33, 245-254.
<https://doi.org/10.1038/ng1089>
- Jares, X. (2000). La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades. En X. Martínez (Ed.), *Materiales del seminario de investigación para la paz* (pp. 509-536). Ediciones de la Universidad de Zaragoza.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Kárpava, A. (2015). Paz como objeto del conocimiento científico. *Conflictología, Revista Científico-Práctica*, 3, 81-96.
- Kárpava, A. (2019). Educación para la paz: Paso previo a la mediación. VVAA. (Eds.), *Actas del IV Jornada académica da ADESA Direito Internacional e Relações Internacionais*. Universidade Estácio de Sá.
- Lenroot, R. K y Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 718-729. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.001>
- Leonov, N. (2017). *Bases de la Conflictología*, Eirene.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 7(1), 17-24.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.350>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- ONU. (1999). *Declaración 53/243. Programa de acción sobre una cultura de paz*. ONU.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Rejón, R. (20 de marzo de 2019). La ONU alerta de una catástrofe ambiental en 2050: Millones de muertes por contaminación y devastación en el Ártico, *El Diario. es*.
https://www.eldiario.es/sociedad/ONU-alerta-catastrofe-ambiental_0_877362829.html
- Rilling, J., Gutman, D., Zeh, T., Pagnoni, G., Berns, G. y Kilts, C. (2002). A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35(2), 395-405. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(02\)00755-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00755-9)
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Pearson.
- Semple, R. (2010). Does Mindfulness meditation enhance attention? A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 1, 121-130. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0017-2>
- Sheese, B., Rothbart, M., Posner, M., White, L. y Fraundorf, S. (2008). Executive attention and self-regulation in infancy. *Infant Behavior and Development*, 31, 501-510.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.02.001>
- Smoker, P. y Groff, L. (1996). Creating global-local cultures of peace. *Peace and Conflict Studies*, 3(1), art. 3.
- Spitzer, M. (2013). *Demencia digital: El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B.
- UNESCO. (1995). *Proyecto transdisciplinario: Hacia una cultura de paz*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Cultura de paz y no violencia*. UNESCO.

Breve CV de las autoras

Alena Kárpava

Doctora en Paz, Conflictos y Democracia, Universidad de Granada. Personal docente investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla, Universidad de Granada, España. Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos, UGR. Miembro del Grupo de Investigación Valores emergentes, Educación Social y Políticas Educativas (HUM 580), UGR. Vocal de Educación del Centro UNESCO de Andalucía. Asesora en el tema de Educación para la Paz en la ONG Proyecto Ávalon- Iniciativa para una Cultura de Paz. Líneas de investigación: Irenología, Educación para la Paz, Paz Intercultural, conflicto comunicacional, Educación Social. Tiene publicados en torno de 50 trabajos académicos (libros, capítulos de libros y artículos científicos). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4887-2361>. Email: akarpava@ugr.es

Verónica Juárez Ramos

Doctora en Neurociencia cognitiva y del comportamiento, Universidad de Granada. Personal docente investigador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación Entrenamiento Cognitivo de la Universidad de Granada (SEJ 497). Líneas de investigación: El proceso de toma de decisiones desde la Neurociencia Cognitiva, Sesgos Cognitivos en toma de decisiones, Neurociencia Educativa, Inteligencia Emocional y aprendizaje activo. Tiene 30 publicaciones científicas con artículos académicos en revistas indexadas en JCR y Scopus. Además, tiene publicado un libro y capítulos de libro en editoriales internacionales y nacionales de prestigio demostrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4329-9463>. Email: vjuarez@unex.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga

Curricular Sustainability: A View from the Contributions of Teaching Staff at the University of Málaga

María José Alcalá del Olmo ^{1*}

María Jesús Santos ²

Juan José Leiva ¹

Antonio Matas ¹

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad Internacional de La Rioja, España

El propósito de este estudio ha sido conocer las percepciones y competencias de los profesionales de la educación de la Universidad de Málaga en la puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Siguiendo una metodología cualitativa, se han diseñado entrevistas semiestructuradas *ad hoc* fundamentadas en un paradigma interpretativo. La muestra ha estado constituida por docentes del Grado en Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Málaga. Las cuestiones abordadas han permitido valorar en qué medida el profesorado ha integrado el discurso de la sostenibilidad en su rol profesional, junto a las relaciones establecidas entre la universidad y la necesidad de trabajar una educación comprometida con la mejora y el respeto al entorno. De los resultados se desprenden ciertas dificultades para trabajar sistemáticamente la sostenibilidad, originadas por la carencia de una formación específica, aunque han podido apreciarse actitudes favorables en el profesorado para su integración transversal, bien sea buscando conexiones epistemológicas o enfatizando un mayor protagonismo a la adquisición de competencias prácticas en el proceso de aprendizaje del alumnado. En la misma línea que otros estudios, queda patente la relevancia otorgada al trabajo interdisciplinar, la formación permanente y la investigación.

Descriptores: Educación superior; Sostenibilidad curricular; Profesor; Competencias; Educación para el desarrollo sostenible.

The purpose of this study has been to know the perceptions and competencies of professionals in education at the University of Malaga in the implementation of the Education for Sustainable Development. Following a qualitative methodology, *ad hoc* semi-structured interviews have been designed based on an interpretative paradigm. The sample has been made up of teachers corresponding to the Degree in Primary Education and Social Education of the University of Malaga. The questions addressed have allowed us to assess the extent to which university professors have integrated the speech of the sustainability on their professional role, as well as the relationships between the university and the need to work an education committed to improving and respecting the environment. Among some of the results obtained, the existence of difficulties in systematically working on sustainability stands out, due to the lack of specific training. Favourable attitudes have been observed in the teaching staff towards introducing changes in their practice aimed at the transversal integration of sustainability, either looking for epistemological links or connections or, where appropriate, emphasizing greater prominence to the acquisition of practical skills in the student learning process. As with other studies, it is clear the importance of interdisciplinary work, permanent training and a predisposition to research.

Keywords: Higher education; Curricular sustainability; Teacher; Competencies; Education for sustainable development.

*Contacto: mjalcaladelolmo@uma.es

1. Introducción

Los conflictos ecológicos forman parte de nuestra realidad. Todo ello deja sentir sus influencias en los contextos educativos, lo que hace necesaria una educación comprometida con el respeto al Planeta en todos los niveles formativos, incluido el universitario.

Esta temática ha resultado de interés en la comunidad científica en los últimos años, siendo profusos los estudios en los que se revela la importancia de que la universidad asuma la responsabilidad de promover una educación comprometida en la defensa y el respeto hacia el medio ambiente (Alba, 2017; Antúnez, Gomera y Villamandos, 2017; Aznar et al., 2014; Collado, 2017; Geli de Ciurana, Collazo y Mulá, 2019; Martínez-Lirola, 2018; Murga-Menoyo, 2018; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Novo y Murga-Menoyo, 2015; Villamandos, Gomera y Antúnez, 2019).

En este escenario puede enmarcarse la Educación Ambiental, como herramienta pedagógica destinada a promover competencias para la acción, que reviertan en una mejora de las relaciones establecidas entre el individuo y su entorno, con el fin de ofrecer lo mejor del mismo a las generaciones del futuro, siendo así pilar prioritario a favor del desarrollo sostenible (Gil y Vilches, 2017; UNESCO, 2012).

La Educación Ambiental cuenta con una dilatada trayectoria histórica, adquiriendo gran relevancia con el transcurso del tiempo las dimensiones social, ambiental y educativa, colonizando el término de desarrollo sostenible el marco de la misma (Jiménez-Fontana y García-González, 2017), para asumir respuestas coherentes que lleven a la humanidad al respeto y la defensa medioambiental.

En este sentido, puede aceptarse que la Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible forman parte de una misma filosofía educativa, buscando potenciar el desarrollo de una conciencia de ciudadanía global, que haga a los educandos responsables, críticos y solidarios en un desarrollo humano sostenible, generándose una conciencia planetaria que busca erradicar las desigualdades.

A lo largo de este trabajo, se ha optado por recurrir al término de Educación para el Desarrollo Sostenible, teniendo en cuenta la evolución epistemológica experimentada por la Educación Ambiental en las últimas décadas (Murga-Menoyo y Novo, 2017), siendo uno de sus propósitos principales educar para hacer realidad los principios vinculados con la sostenibilidad.

A todo ello se suma la importancia que en la actualidad se otorga a la educación como instrumento para contribuir a la resolución de la crisis planetaria, asumiendo, al mismo tiempo, que la fundamentación científica de la Educación para el Desarrollo Sostenible coincide con los argumentos que defienden una educación capaz de promover la justicia ambiental (Murga-Menoyo, 2018), comprometida en el camino que lleva a la transformación de nuestra sociedad.

Uno de los retos más significativos de las instituciones universitarias del siglo XXI es formar profesionales que no solo lleguen a ser capaces de actuar para promover un desarrollo humano más sostenible, sino que también sean críticos con el curso y la evolución que está tomando nuestra sociedad, cada vez más insostenible.

Pese a los esfuerzos realizados y aún dada la existencia de un gran respaldo institucional para hacer realidad una educación respetuosa con el Planeta en la universidad, son numerosas las investigaciones que, centradas en analizar el proceso de ambientalización

curricular en la universidad, ponen de manifiesto tanto el largo camino que aún queda por recorrer, como la necesaria implicación del profesorado para generar cambios en la docencia acordes con el paradigma de la sostenibilidad (Albareda et al., 2017; Andrades, Larrán y Muriel de los Reyes, 2018; Leal-Filho et al., 2017; Segalás y Sánchez-Carracedo, 2019; Serrate et al., 2019; Valderrama et al., 2020).

Con la pretensión de conocer algunas dificultades que impiden el abordaje transversal de la sostenibilidad en la Educación Superior, Albareda y otros (2017) llevaron a cabo un estudio en el que participaron docentes de dos campus universitarios catalanes. La resistencia al cambio, la ausencia de una percepción sistémica en el abordaje de temas relacionados con el deterioro ecológico y la carencia de formación continua en Educación para el Desarrollo Sostenible fueron las principales barreras identificadas.

Andrades, Larrán y Muriel de los Reyes (2018) emprendieron un estudio en la Universidad de Cádiz para analizar el proceso de incorporación de la sostenibilidad en la estructura curricular universitaria. Además de verificar que el abordaje de la Educación para el Desarrollo Sostenible quedada limitado a disciplinas vinculadas a las ciencias ambientales, los autores pudieron constatar tanto la escasa formación del profesorado universitario en estas cuestiones, como la carencia de compromiso en iniciativas relacionadas con la sostenibilidad.

Leal Filho y otros (2017) realizaron una investigación en universidades distribuidas en diversas partes del mundo. Además de evidenciar la complejidad en la puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el marco universitario, los autores advierten el desconocimiento del profesorado sobre la forma de ambientalizar el currículum de su asignatura, con la consiguiente complejidad para trabajar de forma sistemática y estructurada aspectos relacionados con el medio ambiente en la Educación Superior.

Segalás y Sánchez-Carracedo (2019), por su parte, analizan el llamado Proyecto Edinsost, cuyo objetivo es valorar la implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible en las universidades españolas, para ofrecer a los estudiantes universitarios las competencias necesarias que permitan avanzar en la conformación de sociedades sostenibles. Estos autores, a partir del mencionado Proyecto, llevan a cabo, entre otras cuestiones, una valoración de la puesta en marcha de la Educación para el Desarrollo Sostenible por parte del docente universitario. Los resultados advierten la falta de conocimiento de las implicaciones de la sostenibilidad en la praxis profesional, cumpliendo la motivación un destacado papel, en tanto que son los profesores más motivados los que se esfuerzan en hacer realidad la sostenibilidad en las asignaturas en las que tienen asignada docencia.

Serrate y otros (2019) prosiguen analizando las percepciones de estudiantes universitarios, pertenecientes a los Grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Salamanca. Los resultados permiten vislumbrar que la formación en sostenibilidad resulta insuficiente, argumentando la necesidad de que el docente universitario reciba formación continua al respecto, para poder hacer realidad el abordaje interdisciplinar de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículum universitario.

Valderrama y otros (2020) llevaron a cabo un estudio en la Universidad de Salamanca, Sevilla, Politécnica de Madrid e Internacional de Cataluña. Entre algunos de los

principales hallazgos, cabe poner de relieve que el alumnado considera que la formación pedagógica que recibe en la universidad apenas se relaciona con la sostenibilidad, argumentando la necesidad de que el profesorado promueva la realización de trabajos de investigación y se esfuerce en relacionar los contenidos abordados en las asignaturas con la sostenibilidad, de cara a fomentar un aprendizaje más significativo y vivencial.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores y, con ellos, la importancia concedida al profesorado como agente catalizador del proceso de sostenibilidad curricular en la universidad, este estudio tiene como finalidad analizar las competencias y percepciones del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Para ello, se ha optado por una metodología cualitativa fundamentada en un paradigma de investigación interpretativo, relevante para estudiar, desde los valores, creencias y reflexiones de personas implicadas en contextos educativos concretos, una realidad que, como la educación para la sostenibilidad, se ha convertido en un desafío al que responder desde la Educación Superior.

2. Educar para el desarrollo sostenible en el escenario universitario: Reto y necesidad

La incorporación de los centros universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior llevó a la constitución de un nuevo enfoque generador de cambios sustanciales en la formación universitaria y la práctica docente, impulsando iniciativas con las que propiciar la adquisición de competencias, entre las que se incluyen las relacionadas con la sostenibilidad (Barth et al., 2007; López, León y Pérez, 2018; Murga-Menoyo, 2015; Murga-Menoyo y Novo, 2017).

Dichas competencias encuentran su razón de ser en la importancia de proporcionar una formación con la que conseguir profesionales críticos, dotados de instrumentos para actuar eficazmente ante los retos ecológicos actuales (UNESCO, 2017), siendo la educación un instrumento valioso para abogar por la justicia y la sostenibilidad, en un marco de alianzas entre justicia social y ambiental (Carneros, Murillo y Moreno-Medina, 2018; Derr, 2017).

Las directrices que emanan de dicho Espacio mencionan el desarrollo sostenible como una prioridad universitaria, buscando sinergias entre educación y sostenibilidad (Alba, 2017; Bautista y Díaz, 2017), para trabajar desde una óptica transversal cuestiones relativas a la degradación planetaria en el marco de todas las asignaturas y grados universitarios. Es así como surge el concepto de ambientalización curricular, entendido como un modo de incorporar en la formación superior aquellos aspectos que permitan desempeñar la profesión futura desde la ética y la responsabilidad hacia el desarrollo sostenible (Aleixo, Azeiteiro y Leal, 2017; Murga-Menoyo, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017).

Desde estos planteamientos, dotar a la formación universitaria de un matiz ambiental no implica únicamente incorporar contenidos ambientales en las programaciones de las asignaturas, sino que supone integrar cambios globales en los procesos educativos, para promover una imagen amplia de la realidad, un pensamiento sistémico, un aprendizaje capaz de vincular acción con reflexión y una concepción holística de la educación, apostándose por garantizar un desarrollo integral de las facultades humanas.

Actualmente, educar para el desarrollo sostenible ocupa un lugar prioritario en la agenda educativa nacional e internacional (Murga-Menoyo, 2018). La UNESCO, en la

Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, concedería a la formación universitaria la responsabilidad de velar por la puesta en práctica de la sostenibilidad en todos sus marcos de actuación, contribuyendo a la conformación de sociedades sostenibles (UNESCO, 2014).

La Agenda 2030, relacionada con los Objetivos del Desarrollo Sostenible aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas para el periodo 2016-2030 (ONU, 2015), supuso una apuesta por impulsar una formación comprometida con el respeto y defensa ambiental, vinculando la acción pedagógica con los principios de la sostenibilidad, para repercutir en el bienestar de las personas y la naturaleza (París, 2019).

Dichos Objetivos reflejan la necesidad del abordaje interdisciplinar de ciertas problemáticas sociales, entre las que están presentes, además de la sostenibilidad, las situaciones de vulnerabilidad y exclusión social (Guzmán y Ortiz, 2019), de las que debe responsabilizarse la formación superior.

En nuestro país, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), aprobó un documento en 2005, revisado posteriormente en el año 2011, titulado *Directrices para la Sostenibilidad Curricular* (CRUE, 2012). Este fue remitido a las universidades para observar las estructuras curriculares desde una perspectiva sostenible, buscando asegurar la inclusión en todas las titulaciones universitarias de contenidos transversales con los que garantizar la promoción de competencias acordes con los valores de una educación respetuosa con el entorno (Aznar et al., 2017).

En el año 2018, dicha Conferencia diseñó un Plan de Acción para favorecer la transferencia de conocimientos en la universidad en coherencia con los objetivos delimitados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el horizonte temporal 2018-2020 (CRUE, 2018). De la misma forma, se puso de relieve que las carencias de las políticas de sostenibilidad en las universidades estaban relacionadas con el casi inexistente tratamiento transversal concedido a la Educación para el Desarrollo Sostenible, dependiendo su puesta en práctica del interés particular mostrado por algunos docentes sensibilizados en estas cuestiones.

Es por ello por lo que el interés residía en reforzar el compromiso de la comunidad universitaria en trabajar los principios del desarrollo sostenible en todas las titulaciones universitarias, analizando e impulsando la incorporación de competencias de sostenibilidad en la formación de estudiantes universitarios, personal docente e investigador y personal de administración y servicios.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores y subrayando el relevante rol del docente universitario en la conformación de estructuras curriculares sostenibles, los principales objetivos que sustentan la realización de este estudio son los siguientes: (i) analizar en qué medida el profesorado perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación considera que la universidad actual debe comprometerse en hacer realidad la Educación para el Desarrollo Sostenible; (ii) indagar qué conocimiento presenta sobre esta enseñanza y sus funciones principales; (iii) conocer cuáles son las principales repercusiones que, a juicio del profesorado universitario, genera la sostenibilidad en su práctica profesional; (iv) clarificar qué competencias se consideran imprescindibles para trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad; y (v) identificar hasta qué punto este sector profesional ha recibido formación para hacer realidad en las aulas el paradigma de la sostenibilidad.

3. Método

De acuerdo con la naturaleza de los datos, en este estudio se ha seguido una metodología de corte cualitativo, fundamentada en un paradigma de investigación interpretativo con carácter inductivo, puesto que las competencias y percepciones del profesorado universitario han podido inducirse a partir del análisis de entrevistas realizadas. Todo ello ha permitido profundizar en algunas variables de estudio, reconocidas en las valoraciones y evidencias expresadas por el profesorado participante en la investigación.

La hipótesis de partida se relaciona con la existencia de dificultades ante las que se encuentra el profesorado universitario para trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible, lo que podría vincularse con la carencia de formación recibida y la falta de conocimiento de las implicaciones pedagógicas que esta enseñanza genera en su práctica docente.

Muestra

En este estudio participaron un total de 36 docentes (21 mujeres y 15 hombres). Concretamente, 17 impartían docencia en el Grado de Educación Primaria y 19 en el Grado de Educación Social. El contexto en el que se llevó a cabo fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

El muestreo efectuado fue de tipo teórico, por lo que la estructuración de la muestra se realizó atendiendo a la relevancia y las expectativas de los casos, y no a su representatividad. En este sentido, se solicitó la participación voluntaria de profesorado con docencia en las titulaciones mencionadas, para conocer posibles diferencias en el modo de abordar la sostenibilidad en función del Grado impartido.

Recurriendo al directorio de profesorado presente en la página Web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, los contactos fueron emprendidos vía telefónica y correo electrónico para concertar día y lugar exacto en el que poder efectuar la entrevista.

Durante su proceso de realización, se tuvo en cuenta el criterio de saturación teórica (Flick, 2012), finalizando la recogida de evidencias una vez que dejaron de emerger nuevas perspectivas sobre la cuestión central objeto de estudio.

Instrumento de recogida de información y tipo de análisis

Para la recogida de información se realizaron entrevistas semiestructuradas *ad hoc* al profesorado universitario. Las cuestiones se redactaron por los investigadores teniendo en cuenta, tanto los objetivos del estudio, como las tendencias actuales en esta temática, y así, la fundamentación conceptual de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el escenario universitario (Albareda et al., 2017; Andrades, Larrán y Muriel de los Reyes, 2018; Leal-Filho et al., 2017; Segalás y Sánchez-Carracedo, 2018; Serrate et al., 2019; Valderrama et al., 2020).

En concreto, las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Considera que la universidad ha cambiado a nivel educativo y social en los últimos años? ¿cómo afecta todo ello al trabajo docente?
- ¿Debe comprometerse la universidad en la resolución de conflictos ambientales? ¿de qué forma?

- ¿Qué relaciones podría establecer entre la universidad y la Educación para el Desarrollo Sostenible?
- ¿Qué función piensa que desempeña la Educación para el Desarrollo Sostenible en el contexto universitario?
- ¿Conoce alguna iniciativa emprendida por la Universidad de Málaga relacionada con esta enseñanza? ¿ha participado en algún momento?
- ¿Conoce líneas de investigación en la Universidad de Málaga vinculadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible?
- ¿Piensa que en su Departamento hay compromiso para hacerla realidad?
- ¿Posee conocimientos sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible y el concepto de sostenibilidad?
- ¿En qué medida piensa que influye todo ello en su rol profesional?
- ¿Se ha planteado, en algún momento, introducir cambios en su práctica para trabajar una educación sostenible desde las asignaturas impartidas? De ser así, ¿en qué han consistido?
- ¿Cómo piensa que podría trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible?
- ¿Qué competencias son necesarias para trabajar la sostenibilidad en la Universidad? ¿a qué atribuiría su posible carencia?
- ¿Ha recibido orientaciones para hacer realidad la Educación para el Desarrollo Sostenible en el contexto universitario?
- Durante su etapa de formación inicial, ¿se contempló una educación relacionada con la sostenibilidad?
- ¿Considera que la universidad facilita la formación permanente en Educación para el Desarrollo Sostenible?

Para estudiar las valoraciones del profesorado entrevistado, se optó por la realización de un análisis de contenido de las entrevistas. Las primeras lecturas propiciaron una selección de fragmentos textuales con fundamento sustantivo, codificados para favorecer una sencilla localización de cada uno de los enunciados contemplados en la entrevista. En la codificación e identificación del lugar preciso en las transcripciones de los enunciados textuales, se recurrió al Programa Atlas.ti 8.04 (2013), como herramienta para analizar datos cualitativos, al permitir vincular códigos con fragmentos textuales, organizando y reagrupando la información sistemáticamente.

Al definir las categorías, primero se delimitaron dimensiones concretas, con la finalidad de construir un marco comprensivo para cada uno de los docentes de este estudio, a partir de los enunciados aportados sobre las prácticas pedagógicas fundamentadas en la Educación para el Desarrollo Sostenible. Tanto los fragmentos de texto como las evidencias literales fueron referentes durante todo el proceso de análisis de contenido, categorización, revisión de resultados y delimitación de conclusiones.

La elaboración del sistema de categorías se llevó a cabo a través de un proceso deductivo e inductivo. Deductivo, en tanto que se partió de una revisión bibliográfica y conceptual del objeto de estudio (Alba, 2017; Geli de Ciurana, Collazo y Mulá, 2019; Mulá et al., 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Valderrama et al., 2020; Villamandos, Gomera y Antúnez,

2019). También inductivo, puesto que se debatió y se llegó a un consenso entre los investigadores para asegurar que se cumplieran las condiciones necesarias con las que delimitar el sistema de categorías (Tójar, 2006).

En el cuadro 1 se recogen las dimensiones en las que se ha apoyado el estudio de los datos de la investigación y las categorías definidas. Se incluye la forma abreviada del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Cuadro 1. Dimensiones y categorías para el análisis de fragmentos de las entrevistas

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Sostenibilidad en el escenario universitario	Universidad Sostenible Funciones de la EDS Iniciativas de EDS
Desarrollo de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad	Conocimientos Previos en EDS Rol del docente Aplicación práctica Compromiso con EDS
Formación en Educación para el Desarrollo Sostenible	Formación docente Aptitudes en EDS

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión 1, “sostenibilidad en el escenario universitario”, analiza la presencia de la sostenibilidad en la universidad, partiendo de un análisis sobre sus funciones y cambios experimentados en los últimos años, incidencia en el trabajo del profesorado y papel que, en este contexto, puede desempeñar la Educación para el Desarrollo Sostenible. En el cuadro 2 se muestra una descripción de las categorías que se integran en esta primera dimensión.

Cuadro 2. Descripción de las categorías recogidas en la primera dimensión de análisis

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Universidad Sostenible	Percepción del profesorado sobre la actual universidad, cambios destacados en los últimos años, incidencia en el trabajo docente, respuesta de los centros de formación superior a problemas sociales y relaciones entre universidad y Educación para el Desarrollo Sostenible
Funciones de la EDS	Funciones de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el contexto universitario
Iniciativas de EDS	Iniciativas universitarias para impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible, líneas de investigación relacionadas y compromiso del Departamento de pertenencia con el paradigma de la sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión 2, “desarrollo de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad”, se centra en dilucidar en qué medida el docente universitario presenta conocimientos sobre esta disciplina, reconocimiento de su incidencia en la práctica profesional, así como la responsabilidad que, a su juicio, deben asumir los centros de Educación Superior para abordar y resolver problemas ambientales. Se ofrece a continuación una delimitación de las categorías definidas que se corresponden con esta dimensión y sus aspectos fundamentales (cuadro 3).

Cuadro 3. Descripción de las categorías recogidas en la segunda dimensión de análisis

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Conocimientos previos en EDS	Percepciones y definición otorgada por el profesorado universitario a la Educación para el Desarrollo Sostenible
Rol del docente	Incidencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el rol del docente de universidad
Aplicación Práctica	Puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible desde las asignaturas impartidas y modificaciones pedagógicas relevantes para hacer realidad la sostenibilidad
Compromiso con EDS	Universidad como escenario implicado y responsable en trabajar cuestiones ambientales que lleguen a repercutir en la mejora del entorno

Fuente: Elaboración propia.

La tercera y última dimensión, “formación en Educación para el Desarrollo Sostenible”, analiza la formación inicial y permanente del profesorado universitario en el marco de esta disciplina, directrices recibidas para su integración curricular y competencias para hacerla realidad. En el cuadro 4 se aporta una descripción de las categorías incluidas en esta tercera dimensión.

Cuadro 4. Descripción de las categorías recogidas en la tercera dimensión de análisis

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Formación Docente	Presencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la formación inicial y permanente del profesorado universitario: posibles orientaciones recibidas
Aptitudes en EDS	Capacidades necesarias para trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Para exponer los resultados de esta investigación se han considerado las aportaciones más significativas de los protagonistas, en coherencia con el proceso de categorización, objetivos e hipótesis de partida.

En la dimensión “sostenibilidad en el escenario universitario”, se presentan tres categorías que recogen información sobre el papel de la universidad en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible, las distintas funciones a asumir e iniciativas para hacerla realidad en la formación superior.

En la categoría Universidad Sostenible, cabe mencionar que el profesorado participante en este estudio define la universidad como un espacio que debe llevar a la adquisición de competencias vitales y profesionales, argumentación sólida y cuestionamiento sobre los principales conflictos sociales, todo ello para contribuir a la transformación social desde el desempeño profesional. Perciben este espacio dinámico y abierto, en el que se construye de forma permanente el conocimiento, siendo el diálogo y el acompañamiento al alumnado algunas de sus esencias principales.

Como uno de los cambios relevantes de la universidad en las últimas décadas se hace alusión a la mayor sensibilidad hacia los conflictos sociales, lo que ha llevado a trascender prácticas magistrales tradicionales en un intento por abrir las aulas a la realidad y sus conflictos. En este sentido, admiten que la universidad debe comprometerse activamente

en el abordaje de cuestiones vinculadas con la degradación medioambiental desde todas las titulaciones universitarias, y no solo las relacionadas con la educación, teniendo en cuenta que la crisis planetaria constituye uno de los principales problemas ante los que nos encontramos.

De la misma forma, se argumenta que, los cambios vertiginosos por los que ha transitado la universidad en los últimos años inciden en la praxis docente, en la medida en que el profesor de universidad actual tiene que hacer frente a cada vez más exigencias para consolidar su carrera profesional. Todo ello, en relación con el tema central de esta investigación, representa, bajo la óptica de los docentes entrevistados, dificultades para identificar cuál es la mejor forma de trabajar la Educación para el Desarrollo Sostenible desde las asignaturas impartidas.

Por otra parte, admiten que uno de los principales retos del docente universitario es el de propiciar la construcción de aprendizajes significativos, que lleven a desarrollar la profesión con eficacia y responsabilidad. Sumado a lo anterior, se subraya la relevancia de favorecer la promoción de estrategias que permitan la construcción y regulación autónoma de conocimientos, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias emprendedoras.

Con respecto a la categoría Funciones de la Educación para el Desarrollo Sostenible, los docentes reconocen que debe ser una herramienta pedagógica para educar en valores, ofrecer información sobre los problemas ambientales y sus efectos, además de sensibilizar y concienciar. Sostienen que su puesta en práctica precisa un trabajo interdisciplinar, buscando sinergias con especialistas.

En la categoría de Iniciativas de Educación para el Desarrollo Sostenible, el profesorado participante reconoce carecer de información suficiente sobre los proyectos de la Universidad de Málaga relacionados con la misma, reclamando una mayor visibilidad. Como líneas de investigación que trabajen estas cuestiones, algunos profesores aluden al Emprendimiento Sostenible, si bien admiten no liderarlas. En cuanto al grado de compromiso de los Departamentos Universitarios en proyectos ambientales, los docentes reconocen carecer de información sobre ello, aunque sostienen la necesidad de que los departamentos se impliquen en informar al alumnado sobre el nuevo campo profesional emergente gracias a esta enseñanza.

En la dimensión “desarrollo de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad”, se integran cuatro categorías que recogen información sobre los conocimientos previos de los que dispone el sector docente acerca de esta disciplina, repercusión en su ejercicio profesional, posible aplicación práctica en el aula universitaria y compromiso que la universidad debe asumir en la resolución de conflictos ambientales.

En la categoría Conocimientos previos en Educación para el Desarrollo Sostenible, las entrevistas evidencian que el profesorado cuenta con un conocimiento general de la misma. Perciben que constituye un modo de educar en actitudes de respeto al medio, definiendo el Desarrollo Sostenible como una forma de educar a las generaciones del presente en el respeto al entorno.

Respecto a la categoría Rol Docente y Aplicación práctica, los docentes reconocen que la principal repercusión que genera el paradigma de la sostenibilidad en la actuación profesional se refleja en la necesidad de trabajar cuestiones vinculadas con la degradación ambiental desde las asignaturas, introduciéndolas en los bloques de contenido de forma

transversal e identificando un nexo de unión entre este tipo de temáticas y aquellas que forman parte de las materias a trabajar. Sostienen que es necesario replantear metodologías, propiciar el protagonismo del alumnado, fomentar trabajos de investigación y coordinarse con profesionales especializados.

En el caso del profesorado con docencia en el Grado de Educación Social, define como reto a asumir la promoción de programas de intervención socioeducativa que guarden relación con la sostenibilidad. Los que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria, por su parte, vislumbran la necesidad de hacer conscientes a los futuros maestros de Primaria la importancia de favorecer la apertura de la escuela a su entorno.

En la categoría Aplicación Práctica, ha podido evidenciarse el predominio de cierta “lógica disciplinar”, en la medida en que se argumenta que para hacer realidad una educación sostenible en la universidad la opción más sencilla es recurrir a asignaturas vinculadas al ámbito de las ciencias, desde las que se puede hacer al alumnado consciente del potencial del entorno para incrementar la motivación e interés de los futuros estudiantes y colectivos con los que trabajar. Como modificaciones para que los principios de esta enseñanza estén presentes en las asignaturas, el profesorado ha reconocido la importancia del trabajo sistemático, con una previa planificación que quede delimitada en las programaciones docentes. En cuanto a la categoría de Compromiso con la Educación para el Desarrollo Sostenible, los docentes no dudan de la responsabilidad a asumir por la universidad en la resolución de problemas relacionados con el deterioro ambiental. Para ello, advierten la necesidad de organizar encuentros formativos, grupos de trabajo interuniversitarios e investigaciones.

En la dimensión “formación en Educación para el Desarrollo Sostenible”, se exponen dos categorías que recogen información sobre la formación inicial y permanente del profesorado en esta disciplina, así como las habilidades necesarias para abordarla en el contexto universitario. En relación con la categoría Formación Docente, el profesorado reconoce no haber contado con una preparación explícita en cuestiones relacionadas con la sostenibilidad, si bien sostiene que, de forma tímida desde algunas asignaturas, durante el proceso de formación inicial, se ponían de relieve las ventajas del entorno para suscitar la curiosidad e interés hacia los aprendizajes. En el proceso de formación permanente, por su parte, los docentes manifiestan no haber recibido orientaciones específicas para la inclusión transversal de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el currículum universitario, al no haber asistido a cursos formativos en esta línea ofertados por el Servicio de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga. Aun así, consideran que, más allá de una sólida preparación, es necesaria una actitud positiva para implementar cambios en el enfoque otorgado a las asignaturas, además de apertura a la innovación educativa.

Subrayan la necesidad de superar el aislamiento profesional, identificando en las reuniones de coordinación espacios apropiados para intercambiar experiencias y conocer posibles propuestas. Como aspectos a priorizar en los programas formativos, insisten en la necesidad de recibir asesoramiento en las estrategias metodológicas más idóneas para abordar la sostenibilidad, considerando que una buena opción podrían ser las experiencias de Aprendizaje Servicio y Cooperativo. Finalmente, en la categoría Aptitudes en Educación para el Desarrollo Sostenible, el profesorado alude a la relevancia de acceder a una formación continua, diversificada y coherente con la perspectiva de la sostenibilidad, siendo ello la clave para adquirir competencias profesionales en este terreno. También

acentúan el valor del interés y compromiso, argumentando que las variables motivacionales tienen un peso determinante.

Entre algunos de los factores que, a su juicio, podrían explicar la carencia de dichas competencias, reconocen que, junto a la falta de una actitud comprometida, habría que añadir una cierta tendencia al conformismo, al trabajar bajo un mismo enfoque las asignaturas que llevan impartándose varios cursos académicos, sin reorientar la metodología ni velar por la integración transversal de conflictos sociales y ambientales. Argumentan que la adquisición de habilidades para hacer realidad la sostenibilidad debe ir acompañada del desarrollo de tareas autónomas de investigación, junto con el establecimiento de alianzas interuniversitarias, puesto que todo ello generará un enriquecimiento profesional y permitirá avanzar en la conformación de una universidad sostenible.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación ofrece datos de interés sobre percepciones y competencias del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Los resultados desvelan que los docentes universitarios identifican como desafíos actuales la promoción de valores y actitudes, el desarrollo de competencias para un efectivo ejercicio profesional y el abordaje de cuestiones que trasciendan lo magistral e inciten el desarrollo de conductas críticas; aspectos clave para ayudar a los estudiantes en su proceso de conformación de la identidad.

En sus argumentos se vislumbra el reconocimiento de los cambios atravesados por las universidades en los últimos años, al ser escenarios marcados por la competitividad y la presión institucional, generando incertidumbres para desarrollar la profesión. Este aspecto también es reconocido por diversos autores (Ahedo, 2016; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019), quienes manifiestan la necesidad de trascender el academicismo para ofrecer una formación humanista, con la que comprender los retos del mundo actual. La universidad actual, desde las aportaciones de los docentes de este estudio y tratando de desvelar en qué medida este sector profesional advierte que esta deba comprometerse en el abordaje de la sostenibilidad, es percibida como espacio que debe abrir sus puertas a los conflictos sociales más relevantes, dado que su misión principal es formar ciudadanos responsables con el progreso social, y, con ello, implicados en la resolución de conflictos ecológicos.

Estos datos concuerdan con otras investigaciones (Aznar et al., 2017; Bautista y Díaz, 2017; Martínez-Lirola, 2018), en las que se pone de relieve que la universidad debe avanzar en el proceso de sostenibilidad curricular, al objeto de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje con las que desarrollarse personal y laboralmente en el marco de la sostenibilidad, para replantear soluciones que den respuesta a la degradación planetaria, alentando procesos educativos fundamentados en la justicia ambiental. Reconociendo que la crisis planetaria es uno de los problemas más graves por los que atraviesa la humanidad, las evidencias de los docentes entrevistados ponen de manifiesto que, no solo defienden la importancia de configurar una universidad sostenible, sino que son conscientes de las incidencias generadas por el paradigma de la sostenibilidad en su rol profesional, lo que definen como ser capaces de promover valores y actitudes de respeto

y defensa hacia el Planeta. En este sentido, se vislumbra que el profesorado participante en esta investigación ha apropiado el discurso de la sostenibilidad en su práctica profesional y muestra un cierto compromiso en la integración de los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible en sus asignaturas, aunque prevalece una “lógica disciplinar”, puesto que la gran mayoría sostiene que trabajar estos aspectos resulta más sencillo cuando la relación con el medio ambiente está claramente delimitada.

Los planteamientos anteriores coinciden con otras investigaciones (Albareda et al., 2017; Litzner y Rieb, 2019; Mulá et al., 2017), en las que se argumenta que el docente universitario reconoce la necesidad de trabajar la sostenibilidad para que el alumnado asuma posturas críticas y reflexivas en torno a una cuestión que actualmente es trascendente, si bien ello afecta más directamente a asignaturas vinculadas con temas ambientales, no siendo obligatorio abordarlo en aquellas que se alejan de estos asuntos. La cuestión clave reside, a nuestro juicio, en introducir un auténtico abordaje interdisciplinar, transversal e inclusivo, y, por tanto, una promoción activa de una educación comprometida con la mejora y el respeto medioambiental en los procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias en todas las asignaturas y áreas curriculares. Es por ello por lo que estos profesionales hacen explícita la necesidad de recibir una formación amplia, que permita el abordaje real de la sostenibilidad en la universidad.

Sumado a lo anterior, reconocen no haber recibido una formación específica sobre las repercusiones de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el escenario universitario, de la misma forma que admiten que a lo largo de su proceso de formación inicial esta enseñanza no se trabajaba en profundidad. En este sentido, el profesorado no se define formado para trasladar el paradigma de la sostenibilidad al aula universitaria, aunque argumenta que las habilidades necesarias no dependen exclusivamente de la formación, sino que son fundamentales las variables emocionales, y, con ellas, la sensibilidad, el interés y la apertura al cambio educativo.

Estas valoraciones también se recogen en otros estudios (Escámez y López, 2019; Geli de Ciurana, Collazo y Mulá, 2019), subrayando que, para promover la sostenibilidad en el aula, es necesaria, además de una sólida formación, disponer de inquietud en la creación de situaciones que generen un aprendizaje transformador, para que el estudiante se empodere, cambie los modos de ver y pensar el mundo y llegue a su comprensión global.

En cuanto a la forma de integrar los principios de la sostenibilidad en las materias en las que tienen asignada docencia, perciben en las experiencias de Aprendizaje Servicio y de Aprendizaje Cooperativo herramientas pedagógicas beneficiosas para abordar los conflictos relacionados con el deterioro medioambiental, tratando de propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido a través del análisis y estudio de caso de aspectos que guarden relación con el deterioro del Planeta. Estos resultados forman también parte de otras investigaciones (Aramburuzabala, 2013; Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Collazo y Geli de Ciurana, 2017; Vázquez, 2015), en las que ambas estrategias se definen positivas para trabajar la sostenibilidad en el contexto universitario, en la medida en que se apoyan en una educación experiencial al servicio de la mejora de la sociedad.

Al establecer relaciones entre los centros de Educación Superior y el paradigma de una educación sostenible, los docentes que han formado parte de esta investigación han expresado que estas deben caracterizarse por el compromiso, necesario para diseñar actividades formativas, jornadas de sensibilización y conformación de grupos de trabajo

que permitan el intercambio de experiencias. En la comunidad científica también hay aportaciones vinculadas a las valoraciones del profesorado de esta investigación (Aleixo, Azeiteiro y Leal, 2017; Villamandos, Gomera y Antúnez, 2019), reflejándose la necesidad de promover, junto a las actividades formativas, la organización de congresos y seminarios, con los que enriquecerse y desarrollar un trabajo compartido.

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio, por tanto, se vislumbra que el profesorado entrevistado entiende la Educación para el Desarrollo Sostenible en la línea que plantean autores de la talla de Murga-Menoyo y Novo (2017), en tanto que son conscientes de la necesidad de recurrir a métodos participativos, experiencias de Aprendizaje Servicio, y, en definitiva, fundamentar la docencia en un enfoque pedagógico orientado a la acción y el aprendizaje transformador. No obstante, reconoce encontrarse con dificultades, no solo relacionadas con una formación escasa, sino atendiendo a las propias características de la universidad, a la que definen como institución inhóspita, que vincula la excelencia académica más con labores de investigación que de docencia y en la que al estar varios años impartiendo la misma asignatura, se generan actitudes conformistas.

En coherencia con los planteamientos expuestos a lo largo de este estudio, se reconoce la necesidad de emprender una investigación de este tipo. Aun así, debe señalarse la existencia de algunas limitaciones, en la medida en que tan solo se han recogido aportaciones de profesorado que forma parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Es por ello por lo que sería enriquecedor contar con la participación de profesorado universitario perteneciente a otros Grados, al objeto de establecer comparaciones en torno a la forma de hacer efectivo el paradigma de la sostenibilidad en distintas titulaciones de la Universidad de Málaga. De la misma forma, el hecho de haber optado por la realización de entrevistas como único instrumento para dar respuesta a los objetivos de este estudio, constituye otra de sus limitaciones, siendo adecuada la realización de futuras investigaciones recurriendo a técnicas de recogida de información cuantitativas, con la finalidad de llevar a cabo una triangulación de los resultados obtenidos. También sería interesante acercarse a las aportaciones del alumnado universitario, para analizar la posible formación recibida en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible. En definitiva, se concluye subrayando la importancia de que la universidad asuma con seriedad el compromiso de apoyar al estudiante en la adquisición de valores y comportamientos que guiarán su conducta como ciudadano y profesional, figurando, sin duda, los de carácter ambiental.

Referencias

- Ahedo, J. (2016). La universidad: Una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Albareda, S., Fernández, M., Mallarach, J. M. y Vidal, S. (2017). Barreras para la sostenibilidad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 253-272.
- Aleixo, A. M., Azeiteiro, U. y Leal, S. (2017). Un decade of education for sustainable development: Perceptions of higher education institution's stakeholders. En W. Leal Filho, U. M. Azeiteiro, F. Alves y P. Molltan-Hill (Eds.), *Handbook of theory and practice of sustainable*

- development in higher education* (pp. 417-429). Springer.
<https://doi.org/10-1007/978-3-319-47877-7>
- Andrades, F. J., Larrán, M. y Muriel de Los Reyes, M. (2018). Analysing the incorporation of sustainability themes into the university curricula: A case study of a Spanish public university. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(7), 642-654.
<https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1437484>
- Antúnez, M., Gomera, A. y Villamandos, F. (2017). Sostenibilidad y currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(4), 197-214.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), 133-158.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Aznar, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: Evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2112>
- Barth, B., Godemann, J., Rieckmann, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Bautista, M. J. y Díaz, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: Presencia y coherencia. *Teoría de la Educación*, 29(1), 161-187.
<http://doi.org/10.14201/teoredu291161187>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Collado, J. (2017). O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 203-224.
- Collazo, L. M. y Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154.
- CRUE. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. CRUE.
- CRUE. (2018). *Aportación conjunta de las universidades al plan de acción 2018-2020*. CRUE.
- Derr, V. (2017). Participation as a supportive framework for cultural inclusion and environmental justice. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 77-89.
<http://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.004>
- Escámez, J. I. y López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49, 53-62.
<http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9852>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Geli de Ciurana, A. M., Collazo, L. M. y Mulá, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1102. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102
- Gil, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: Dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación*, 29(1), 79-100. <https://doi.org/10.14201/teoredu201729179100>
- Guzmán, M. y Ortiz, L. O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación y Justicia Social*, 8(1), 63-79. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Jiménez-Fontana, R. y García-González, E. (2017). Visibilidad de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 271-285. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.20
- Leal Filho, W., Jim Wu, Y., Londero, L., Veiga, L., Azeiteiro, U., Caeiro, S. y da Rosa, L. R. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/1943815X.2017.1362007>
- Litzner, L. I. y Rieb, W. (2019). la educación para el desarrollo sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría de la Educación*, 31(1), 149-173. <https://doi.org/10.14201/teri.19037>
- López, M. C., León, M. J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Martínez-Lirola, M. (2018). La enseñanza de la justicia ambiental en el marco de la educación para el desarrollo sostenible en la universidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.003>
- Mulá I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouha, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhy, J. y Alba, D. (2017). Catalysing change for sustainability in higher education: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Murga-Menoyo, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84.
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78. <https://doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- Novo, M. y Murga-Menoyo, M.A. (2015). The processes of integrating sustainability in higher education curricula: A theoretical-practical experience regarding key competences and their cross-curricular incorporation into degree courses. En W. L. Filho (Ed.), *Transformative approaches to sustainable development at universities* (pp. 119-136). Springer.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.

- París, S. (2019). Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Segalás, J. y Sánchez-Carracedo, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 204-216.
<https://doi.org/0000-0001-6954-7643>
- Serrate, S., Martín, J., Caballero, D. y Muñoz, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopatology*, 7(2), 183-196.
<https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Tójar, J. C. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Declaración sobre la educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. UNESCO.
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: Comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19.
- Valderrama, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil, D., Vidal, S. y Miñano, R. (2020) ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.23420>
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: Una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.
<https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- Villamandos, F., Gomera, A. y Antúnez, M. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-19.

Breve CV de los/as autores/as

María José Alcalá del Olmo Fernández

Profesora Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Tutora académica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora de posgrado en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM-1009: Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi) de la Universidad de Málaga. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-3287>. Email: mjalcaladelolmo@uma.es

María Jesús Santos Villalba

Doctora en Ciencias de la Educación dentro del Programa Oficial de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Docente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Internacional de la Rioja. Tutora académica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Docente de posgrado en la

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Miembro del Grupo de Investigación HUM 1009. Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi) de la Universidad de Málaga. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-0916>. Email: mariajesus.santos@unir.net

Juan José Leiva

Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Profesor Tutor en el Centro Asociado "María Zambrano" de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Málaga. Director del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo, IdEi, HUM-1009, y Editor de la Revista International Journal of New Education. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>. Email: juanleiva@uma.es

Antonio Matas

Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM 1009. Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo. Universidad de Málaga. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-4932>. Email: amatas@uma.es

Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura

Supports for the Quality of Life of Schoolchildren with and without Disabilities: Literature Review

Victoria Sánchez-Gómez ¹ *

Mauricio López ¹

Antonio Manuel Amor ²

Miguel Ángel Verdugo ²

¹ Universidad de Chile, Chile

² Universidad de Salamanca, España

Actualmente, existe consenso sobre la necesidad de adoptar enfoques de apoyos alineados con la mejora de la calidad de vida, y así favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad, desde una óptica de derechos y justicia social. No obstante, son escasos los trabajos que diseñen y orienten los apoyos a este fin, volviéndose necesario profundizar en las evidencias disponibles, y así proveer referencias y directrices al respecto. El objetivo fue realizar una revisión sobre los apoyos que se implementan con un enfoque de calidad de vida en contextos escolares ordinarios, identificando la naturaleza de los apoyos, su vinculación y características. Se realizó una revisión sistemática de literatura publicada en el periodo 2008-2018 en las bases ERIC, PsycINFO, ProQuest Central y Scielo. Los hallazgos confirman la escasez de trabajos orientados, implícita o explícitamente, a la mejora de la calidad de vida, lo que es aún más evidente en niveles educativos secundarios. Se discuten posibles implicaciones para la investigación y la práctica en el desarrollo de marcos integradores que alineen derechos, apoyos y calidad de vida, y fomenten las oportunidades de inclusión.

Descriptores: Derecho a la educación; Educación integradora; Escolares; Desarrollo de las habilidades; Calidad de vida.

Currently, there is consensus on the need to adopt support approaches aligned with the improvement of quality of life and thus favor the inclusion of students with disabilities, from a perspective of rights and social justice. However, there is little work to design and guide the supports for this purpose, making it necessary to go deeper into the available evidence, and thus provide references and guidelines in this regard. The aim of this work was to review the supports that are implemented with a quality of life approach in ordinary school contexts, identifying the nature of the supports, their link with the dimensions of quality of life, and its characteristics. A systematic review of the literature published in the period 2008-2018 was carried out in the ERIC, PsycINFO, ProQuest Central and Scielo databases. Findings confirm the scarcity of work oriented, implicitly or explicitly, to improving the quality of life, which is even more evident in secondary educational levels. Possible implications for research and practice in the development of integrative frameworks that align rights, supports and quality of life, and promote opportunities for inclusion are discussed.

Keywords: Right to education; Inclusive education, Schoolchildren; Skills development; Quality of life.

*Contacto: ccarmen.marquez@gmail.com

Introducción

La educación inclusiva (EI) de los estudiantes con discapacidad es un derecho reconocido por la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). De ahí que los esfuerzos realizados por la EI se sitúen desde un enfoque de derechos, considerándose la EI como un aspecto esencial para la justicia social. El artículo 24 indica que los estados parte deben garantizar un sistema educativo inclusivo y una enseñanza a lo largo de la vida para lograr el acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible de los estudiantes con discapacidad en entornos ordinarios y en igualdad de condiciones que sus pares con funcionamiento típico (Naciones Unidas, 2006). La CDPD destaca la importancia de adoptar ajustes razonables que garanticen la inclusión plena del estudiantado, es decir, la cobertura de sus necesidades individuales para la participación y el progreso, tanto en el aula como en el centro educativo y en su comunidad de referencia (Amor et al., 2018). Por ello, desde la óptica del derecho a la EI, los apoyos que se ofrecen deben exceder al aprendizaje académico, de manera que es necesario considerar el patrón de apoyos requeridos por los estudiantes en términos globales e implementar los apoyos que estos requieran en distintos ámbitos, para así poder desempeñar un rol social valorado y desarrollarse plenamente (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019; Schalock, van Loon y Mostert, 2018; Verdugo et al., 2018).

Consistentemente con el artículo 24 de la CDPD, cada vez más autores defienden la necesidad de adoptar enfoques educativos centrados en la globalidad del estudiante con discapacidad, que se orienten no solamente a su acceso, participación y aprendizaje, sino también a su máximo desarrollo posible (Amor et al., 2018; Schalock et al., 2018; Verdugo et al., 2018). Dos de estos enfoques, complementarios entre sí, son: el paradigma de apoyos (Thompson et al., 2009); y el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Conjuntamente, estos enfoques ofrecen un marco conceptual y aplicado que permite, a la luz de la CDPD, comprender a los estudiantes con discapacidad, sus necesidades y aspiraciones, así como la implementación y evaluación del impacto que tienen los apoyos sobre dimensiones que componen la vida del alumno, y que son, a su vez, sensibles a los objetivos de acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible (Verdugo et al., 2012).

El paradigma de apoyos concibe la discapacidad como un desajuste derivado de la interacción entre la competencia del estudiante y las demandas ambientales, definidas por todas aquellas actividades y contextos que ponen en juego la educación (Thompson et al., 2018). Al poner el foco en la interacción estudiante-ambiente, este paradigma enfatiza que todo estudiante tiene necesidades de apoyo. La clave está en que aquellos con discapacidad presentarán un patrón e intensidad de apoyo extraordinario, que irá más allá del que requieren sus pares con funcionamiento típico para participar en las mismas actividades y contextos educativos (Thompson et al., 2009). Otra implicación de este paradigma es que las necesidades de apoyo son globales. Es decir, los desajustes que los estudiantes con discapacidad experimentan pueden aparecer frente a demandas del aula (p. ej., acceso y aprendizaje del currículum), en el centro educativo (o. ej., en la transición entre actividades) o en la comunidad (p. ej., excursiones). Por ello, los apoyos, entendidos como todos aquellos recursos y estrategias orientados a reducir los desajustes experimentados por el alumnado y mejorar su bienestar (Thompson et al., 2009), deben considerar las necesidades holísticas que tiene el estudiante en relación con todas las demandas educativas. Así, dado que la educación trasciende al aprendizaje académico y al contexto

del aula, los apoyos deben dirigirse a la globalidad del estudiante para garantizar una adecuada inclusión con sus pares en todos los contextos que comparten, lo cual sería esencial para lograr el máximo desarrollo posible (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019). Además, el paradigma de apoyos recalca que, junto con necesidades de apoyo, los estudiantes tienen fortalezas es necesario identificar y potenciar. Así, los estudiantes deben ser los agentes causales sobre los apoyos que reciban, de tal manera que adopten un rol activo en la definición de sus metas, sobre las que se determinarán sus fortalezas y necesidades de apoyo (Thompson et al., 2018).

No obstante, lo anterior, para mejorar las oportunidades de inclusión se hace preciso adoptar enfoques complementarios al paradigma de apoyos que permitan situar el foco de la educación en el desarrollo global del estudiante como criterio para definir programas y evaluar resultados, yendo más allá del aprendizaje del contenido académico, y centrándose en los resultados personales del estudiante en el aula, el centro y la comunidad (Muntaner, 2013; Verdugo, 2009). Contar con un marco para comprender resultados personales es esencial para valorar cómo, a través de la implementación de apoyos, se está contribuyendo al máximo desarrollo posible de un estudiante. Esta cuestión es esencial en la mejora del propio proceso de inclusión, el cual debe nutrirse de la recogida continua de evidencias (Azorín y Sandoval, 2019; Booth y Ainscow, 2011) sobre los resultados personales del estudiante como un punto clave para apoyar procesos de transformación educativa (Amor et al., 2018; Muntaner, 2013; Muntaner et al., 2010; Pazey et al., 2016; Verdugo et al., 2018).

En esta línea, un enfoque que ha ganado peso es el modelo multidimensional de calidad de vida (CdV) de Schalock y Verdugo (2002). Este modelo conceptualiza la CdV como un estado de bienestar que incorpora elementos objetivos y subjetivos, que está influido por factores personales y ambientales, y considera ocho dimensiones de la vida del estudiante: desarrollo personal (DP), bienestar emocional (BE), relaciones interpersonales (RI), bienestar físico (BF), bienestar material (BM), autodeterminación (AU), inclusión social (IS) y derechos (DE). Hablar de CdV en educación supone asumir un enfoque paidocéntrico, centrado en la globalidad de las dimensiones que componen la vida del estudiante, desde las cuales comprender sus aspiraciones y necesidades como criterio para definir programas y ofrecer apoyos orientados a la mejora de los resultados personales en cada área (Muntaner, 2013; Muntaner et al., 2010; Verdugo, 2009).

Además de una visión conceptual, este modelo ofrece un marco de medición o modelo de medida de resultados ampliamente validado (Pazey et al., 2016). Así, cada dimensión se desarrolla en indicadores observables que son sensibles a las metas recogidas en los artículos de la CDPD (Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012). Específicamente sobre el artículo 24, diversos autores han establecido un alineamiento entre las dimensiones de CdV y las metas de la EI (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003), de la siguiente manera: (a) acceso se relaciona con DE; (b) participación con IS y RI; (c) aprendizaje con AU y DP; y (d) máximo desarrollo posible con BE, BF y BM, AU y DP. Por otro lado, el BE y BF, y DP son competencias fundamentales para lograr todas las metas de la EI y contribuir a la formación de estudiantes preparados para la vida adulta (Morningstar et al., 2017; Turnbull et al., 2003). Para favorecer la implementación del modelo en la práctica, y recabar evidencias de resultados personales que apoyen la transformación educativa, se han elaborado instrumentos de CdV para educación infantil, primaria (Sabehe et al., 2009), y secundaria (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

En la literatura pueden encontrarse trabajos que han analizado la situación de los estudiantes con discapacidad desde estos enfoques. Por ejemplo, desde el paradigma de apoyos, existen trabajos que han abordado la implementación de apoyos para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero que no han analizado el resultado personal que se buscaba promover. Amor y otros (2019) y Hagiwara y otros (2019) efectuaron una serie de trabajos de revisión para identificar qué tipos de apoyos se diseñan, implementan y evalúan para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad, aportando evidencias sobre una mayor presencia de apoyos instruccionales, en comparación a la cantidad de estudios que implementaran y valoraran adaptaciones curriculares o una combinación de apoyos instruccionales, de participación y curriculares. Análogamente, hay estudios que han evaluado los resultados de CdV de estudiantes con y sin discapacidad en el contexto educativo, pero sin relacionar tales resultados con la implementación de apoyos, de manera que se han centrado en dar orientaciones generales de mejora educativa (Muntaner et al., 2010; Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2017).

A pesar de la disponibilidad de estos enfoques y de la evidencia que brindan los estudios que los toman en consideración, son escasos los trabajos que orienten sistemáticamente la provisión de apoyos hacia la consecución de resultados personales de CdV, como medio para promover la inclusión en contextos escolares ordinarios (estudiantes con y sin discapacidad), siendo en su mayoría estudios de caso, como es el caso del estudio de Schalock y otros (2018). En este estudio, considerando el alineamiento entre los enfoques de derechos, paradigma de apoyos y CdV, se integró la información sobre las necesidades de apoyo de una alumna de nueve años con Síndrome de Down en Países Bajos para la elaboración de un plan educativo personalizado y se evaluó el impacto de este sobre su CdV como medio para comprender la medida en que, a través de la provisión de apoyos, se estaban logrando resultados en áreas sensibles a los objetivos de la CDPD. Por su parte, en el ámbito hispanohablante, los trabajos disponibles sobre esta temática son de corte teórico y en entornos segregados (p. ej., Iglesias y Calvo, 2012).

Lo anterior sugiere que el conocimiento en el ámbito escolar sobre el paradigma de apoyos (Thompson et al., 2009) y el modelo de CdV (Schalock y Verdugo, 2002) parece fragmentado, siendo escasos los trabajos que integren ambos enfoques para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se vuelven necesarios, por tanto, trabajos que orienten la provisión de apoyos a la consecución de resultados de CdV en áreas que trasciendan el aprendizaje, para promover así el máximo desarrollo posible. Desarrollar este tipo de estudios requiere esfuerzos conscientes de formación sobre estos paradigmas y su relación con la EI de todas las partes interesadas en la educación, desde elaboradores de políticas hasta las familias. Un modo de fundamentar esta necesidad es identificar trabajos que relacionen consistentemente apoyos y resultados personales desde una óptica multidimensional (CdV) en entornos escolares ordinarios, esto, como un punto de partida para poder contar con directrices o referencias sobre lineamientos prácticos e investigativos que sistematicen la relación entre estos enfoques.

Para abordar esta necesidad, en este estudio se realizó una revisión sistemática de literatura científica que reportase intervenciones basadas en apoyos en contextos educativos ordinarios y que estuvieran, a su vez, orientados a la mejora de resultados personales globales de los estudiantes con discapacidad, de forma consistente con una visión multidimensional de CdV (es decir, que no se centrasen únicamente en la mejora de resultados académicos). Para la selección de los estudios analizados se consideraron una

serie de criterios de inclusión/exclusión y directrices de búsqueda detallados más adelante.

Considerando dicho objetivo general, a continuación, se presentan las preguntas de investigación que guiaron el estudio:

- ¿Qué características tienen las intervenciones reportadas en los estudios seleccionados? (e.g. locación, variable independiente o tipo de apoyo implementado, dirección del apoyo, lugar del apoyo)
- ¿De qué forma estos apoyos apuntan a la mejora de la CdV y sus dimensiones? (e.g. vinculación implícita o explícita, dimensiones a las que apunta la intervención)
- ¿Qué características tienen los estudiantes para los que se diseñan e implementan estos apoyos? (i.e. tipo de discapacidad e inclusión de compañeros sin discapacidad)

2. Método

La revisión de literatura incluyó artículos publicados entre enero de 2008 y junio de 2018 que reportaran intervenciones con provisión de apoyos que apuntaran a la mejora en distintas esferas de desarrollo según el modelo de CdV (Schalock y Verdugo, 2002), por su relación con la CDPD (Naciones Unidas, 2006). El proceso de revisión sistemática y análisis de datos siguió tres fases: estrategia de búsqueda, selección de artículos a partir de criterios de inclusión/exclusión y la codificación de artículos.

2.1. Estrategia de búsqueda

Los términos de búsqueda se seleccionaron siguiendo conceptos asociados a los enfoques de CdV, apoyos y EI. Para el modelo de CdV y el paradigma de apoyos se consideraron términos que aludieran a estos en español e inglés. Dentro de EI, se consideraron términos que acotaran la búsqueda a contexto escolar ordinario y a la incorporación de estudiantes con discapacidad. Se decidió mantener una búsqueda segmentada por idiomas para una mayor cobertura. Se emplearon las bases de datos ERIC y PsycINFO para la búsqueda en inglés, y ProQuest Central y Scielo para la búsqueda en español. Estas bases de datos fueron seleccionadas a partir de otros estudios de revisión en el campo de la educación inclusiva, los cuales se consideraron como referentes en la metodología escogida (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019). En el cuadro 1 se detallan los términos y directrices de búsqueda utilizados.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron solo aquellos trabajos que reportaran implementar apoyos en contextos ordinarios que estuvieran alineados con el modelo de CdV, explícita o implícitamente (a través del objetivo del apoyo implementado). Se descartaron estudios que solo se centrasen en resultados académicos, que no reportaran intervenciones, que no correspondieran a contextos ordinarios o no incorporaran estudiantes con discapacidad. También se excluyeron informes de políticas y documentos no publicados en revistas revisadas por pares. Los criterios de inclusión y exclusión se detallan en el cuadro 2.

Cuadro 1. Términos y directrices de búsqueda

	INGLÉS	ESPAÑOL
Sintaxis (en: todo el texto)	Supports AND school AND disability	Apoyos AND escuela AND discapacidad
	Supports AND school AND disability AND inclusion	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión
	Supports AND school AND disability AND intervention	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión
	Supports AND school AND disability AND inclusion AND sintervention	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión AND implementación
	Supports AND "special educational needs" AND experience	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND "calidad de vida"
	Supports AND "special educational needs" AND implementation	Apoyos AND "contexto escolar" AND discapacidad AND "calidad de vida"
	Supports AND school AND implementation AND disability	Apoyos AND "contexto escolar" AND discapacidad
	Supports AND school AND case study AND disability	Apoyos AND inclusión AND "estudiantes con necesidades educativas especiales"
	Supports AND school AND disability AND quality of life	Apoyos AND "inclusión" AND "necesidades educativas especiales"
	Supports AND students AND disability AND quality of life	Apoyos AND "acceso al currículo" AND discapacidad
	Supports AND Inclusion AND "students with disabilities"	Apoyos AND "acceso al currículo" AND "calidad de vida"
Supports AND "access to general education curriculum" AND "quality of life"		
Supports AND "access to general education classroom" AND quality of life		
Bases	<i>ERIC</i> <i>PsycINFO</i>	<i>ProQuest central</i> <i>Scielo</i>
Año	2008-2018	2008-2018
País	Todos	Todos
Fuente	Revistas científicas	Revistas científicas
Tipo	Artículo	Artículo
Texto completo	Sí	Sí
Evaluable por expertos	Sí	Sí
Total inicial	<i>ERIC</i> (n=869) <i>PsycINFO</i> (n=624)	<i>ProQuest central</i> (n= 272) <i>Scielo</i> (n=4)
Total final	<i>ERIC</i> (n=14) <i>PsycINFO</i> (n=12)	<i>ProQuest central</i> (n=2) <i>Scielo</i> (n=1)

Fuente: Elaboración propia.

Al lanzar las búsquedas, se obtuvo un pool inicial de 1.493 artículos en inglés y 276 en español. En primer lugar, se procedió a eliminar los artículos duplicados (n = 28). A continuación, cada artículo fue sometido a *screening*, analizando los resúmenes, a partir de los criterios de inclusión/exclusión, y se escogieron solo aquellos que cumplieran los criterios de inclusión (n = 34). Estos artículos fueron leídos en texto completo para verificar los criterios de inclusión, luego de lo cual quedaron 11 artículos para el análisis y categorización (ver figura 1 para más detalle de la toma de decisiones).

Cuadro 2. Criterios de inclusión y exclusión

VARIABLE	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Tipo	Artículos científicos	Otras publicaciones
Idioma	Inglés o español	Otras lenguas
Acceso	Libre acceso o disponible	Acceso restringido o pago
Tipo de estudio	Estudios que reportaran el desarrollo e impacto de una práctica definida, una intervención o modificación del contexto	No intervenciones (p. ej., estudios descriptivos o teóricos). Artículos empíricos que no implementen apoyos (p. ej., solo evaluación)
Entorno	Contexto escolar ordinario, que cuenta con estudiantes con y sin discapacidad	Ámbito segregado (i.e., aulas o centros de educación especial)
Nivel	Preescolar o infantil, primaria y secundaria	Otros niveles educativos
Apoyos	Apoyos académicos o no académicos, con fines más allá de la mejora del rendimiento	Sólo apoyos académicos o con fines académicos
CdV	Vinculación implícita o explícita con la mejora de la CdV	Sin vinculación con CdV
Participantes	Considera la participación de estudiantes con discapacidad	Considera sólo estudiantes sin discapacidad o con otras necesidades

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios seleccionados para análisis fueron los siguientes: Beatty y Bruce (2012), Brock y Carter (2016), Filippatou y Kaldi (2010), Gillies (2013), Latas y Monclús (2011), Mishna, Muskat y Cook (2012), Moriña, (2011), Murphy, Robinson, Cote, Karge y Lee (2016), Nocera, Whitbread y Nocera (2016), Roque y Domínguez (2012) y Walker, DeSpain, Thompson y Hughes (2014).

2.3. Codificación de artículos

Los artículos fueron analizados y agrupados según categorías en torno a dos ejes: características del estudio/intervención y características de los participantes. En el cuadro 3 se detallan ambos ejes y sus categorías de análisis.

Cuadro 3. Categorías de análisis

CATEGORÍAS	
Eje 1: Características del estudio/intervención	Eje 2: Características de los participantes
Locación	Tipo de discapacidad
País en el que se realiza la intervención	Nivel educativo
Variable independiente	Inclusión de personas sin discapacidad
Intervenciones y apoyos considerados (Tipos de apoyo)	
Dirección del apoyo	
Apoyos se proveen de forma individualizada o universal	
Lugar del apoyo	
Dentro del aula, fuera del aula o mixto	
Variable dependiente	
Metas a las que apunta la intervención	
Vinculación con modelo de CdV	
Explícita o implícita. Dimensiones del modelo de CdV	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del Eje 1, la categorización del tipo de apoyo (variables independientes) se realizó siguiendo dos marcos conceptuales. Se utilizó la tipología de Thompson y otros (2018), descrita en el cuadro 4, ya utilizada en otros estudios (Hagiwara et al., 2019), y fue complementada por la clasificación propuesta por Espinoza (2014), la cual se detalla en el cuadro 5.

Para analizar la vinculación con el modelo CdV se utilizaron las dimensiones e indicadores respectivos propuestos por Schalock y Verdugo (2002) (cuadro 6).

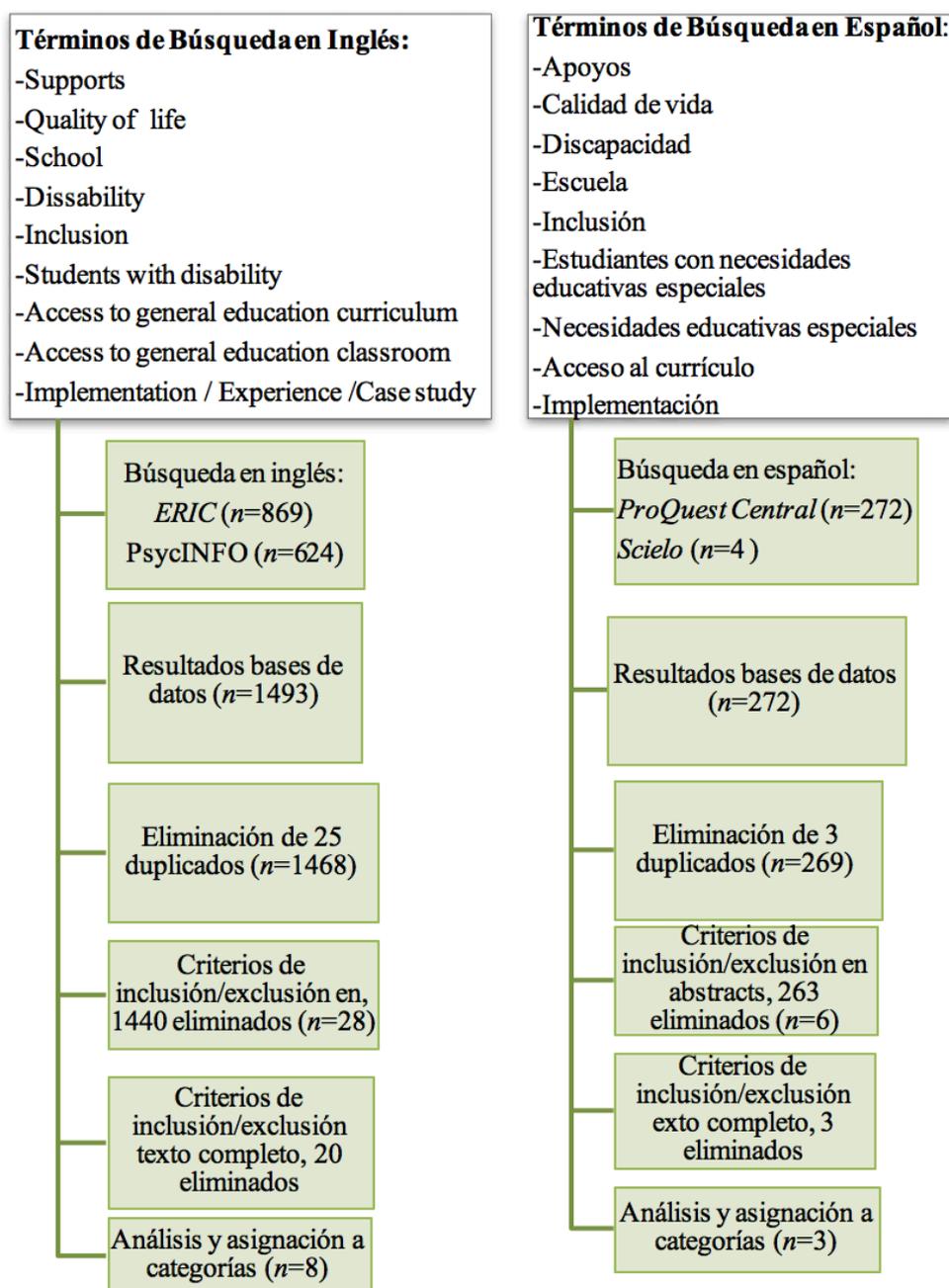


Figura 1. Diagrama de proceso de revisión
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Tipos de apoyos

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Adaptaciones curriculares	Alinear el currículo general a aquello que es relevante para el aprendizaje de los estudiantes en entornos futuros de vida
Apoyos instruccionales	Orientados a alinear las actividades de enseñanza aprendizaje con las necesidades de apoyo aprendizaje de los estudiantes
Apoyos a la participación	Asegurar la plena participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje en los mismos entornos que sus iguales con funcionamiento típico

Fuente: Elaborado a partir de Thompson y otros (2018).

Cuadro 5. Tipos de apoyo

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Relaciones personales	Promover las interacciones personales entre estudiantes o entre estos y profesores, reafirmando el valor de estos como individuos y compañeros
Curricular	Adaptaciones y modificaciones del currículo para ajustar la propuesta educativa a las necesidades del alumnado
En la evaluación	Alude a la forma en que los docentes obtienen información que les permita monitorear y adaptar las formas de evaluación, para asegurar aprendizajes lo más amplios, profundos y significativos posibles
Organizativo	Consisten en agrupar a los estudiantes de distintos modos, considerando tamaño, composición de grupo, con una organización del tiempo y espacio distintos a las normalmente usados
Comportamiento adaptativo	Aluden tanto a modificaciones ambientales, para evitar comportamientos problemáticos, como a enseñar comportamientos adaptativos positivos
Autodeterminación	Dirigidos a la elección de actividades y modo en que serán abordadas, fomentando la responsabilidad y protagonismo en los aprendizajes
Mediante recursos	Proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, informativos o recursos humanos extra a los tradicionalmente utilizados

Fuente: Elaboración a partir de Espinoza (2014).

Cuadro 6. Modelo de CdV

DIMENSIÓN	INDICADORES
IS: ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas, participar en actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas	Inclusión, participación, accesibilidad y apoyos
AU: decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones
BE: sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso	Satisfacción, autoconcepto y falta de estrés y sentimientos negativos
BF: tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos de alimentación saludables	Cuidado de la salud, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y comida
BM: tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y servicios adecuados	Hogar, lugar de trabajo/estudio, salario (pensión/ingresos), pertenencias y ahorros
DE: ser considerado y tratado igual que los demás, respeto a la forma de ser, opiniones, deseos, intimidad y derechos	Intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos
DP: posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente	Limitaciones/capacidades, acceso a tecnologías de la información y

	comunicación, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales
RI: relacionarse con distintas personas, tener amigos, llevarse bien con la gente	Interacciones sociales, tener amigos claramente identificados, interacciones y relaciones familiares, contactos sociales positivos, amistades y sexualidad

Fuente: Elaboración a partir de Schalock y Verdugo (2002).

3. Resultados

La presentación de resultados se estructura según los ejes previamente detallados. En cada apartado se presentan estadísticos de frecuencia y se profundiza con respecto a características relevantes de los estudios analizados.

3.1. Características del estudio/intervención

Locación

La mayor parte de los estudios seleccionados a partir de los criterios predefinidos resultaron ser de contexto anglosajón (63,6%), la mayoría en Estados Unidos (54,5%) (Brock y Carter, 2016; Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016; Walker et al., 2014) y una en Reino Unido (9,1%) (Beatty y Bruce, 2012). Tres (27,3%) estudios fueron realizados en Europa continental, dos de ellos en España (Latas y Monclús, 2011; y Moraña, 2011) y uno en Grecia (Filippatou y Kaldi, 2010). Sólo un estudio tuvo lugar en Latinoamérica (Roque y Domínguez, 2012), específicamente en México.

Tipos de apoyos

Las intervenciones reportadas fueron de diversa naturaleza al igual que los apoyos considerados. El cuadro 7 detalla los tipos de apoyos considerados en cada estudio.

Cuadro 7. Intervenciones reportadas y apoyos considerados

ESTUDIO	INTERVENCIÓN	TIPOS DE APOYO	
		Thompson et al. (2018)	Espinoza (2014)
Beatty y Bruce (2012)	Sistema computacional para apoyar la comprensión de relaciones	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales	Curricular, evaluación, organizativos, comportamiento adaptativo, mediante recursos
Brock y Carter (2016)	Capacitación a asistentes para implementar apoyo entre pares	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, organizativos, mediante recursos
Filippatou y Kaldi (2010)	Programa de aprendizaje basado en proyectos	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, curricular, evaluación organizativos, autodeterminación
Gillies (2013)	Tutoría de pares	Apoyos instruccionales,	Relaciones, organizativos, comportamiento

		apoyos a la participación	adaptativo, mediante recursos
Latas y Monclús (2011)	Sesiones de Arteterapia	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, curricular, organizativos, autodeterminación, mediante recursos
Mishna, Muskat y Cook (2012)	Intervención escolar para promover la autodefensa	-	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, autodeterminación, mediante recursos
Moriña (2011)	Programa de aprendizaje cooperativo	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	A las relaciones, curricular, la evaluación, apoyos organizativos, autodeterminación, mediante recursos
Murphy et al. (2016)	Entrenamiento a asistentes en técnicas de respuesta pivote	-	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, apoyo a autodeterminación, mediante recursos
Nocera, Whitbread y Nocera (2016)	Sistema de apoyo conductual positivo	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, apoyo curricular, organizativos, comportamiento adaptativo, mediante recursos
Roque y Domínguez (2012)	Capacitación a docentes en atención psicopedagógica	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, evaluación, mediante recursos
Walker et al. (2014)	Plan individualizado de apoyos	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, autodeterminación, mediante recursos

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los apoyos de cada intervención desde la tipología de Thompson y otros (2018), el tipo de apoyo más común fue apoyos instruccionales, en nueve de los 11 estudios (81,8%), seguido por los apoyos a la participación, en ocho estudios (72,7%). Las adaptaciones curriculares, presentes en cinco estudios, fueron las menos frecuentes (45,5%). Los apoyos considerados en Mishna, Muskat y Cook (2012) y Murphy y otros (2016) no fueron posibles de categorizar bajo esta tipología debido al carácter predominantemente académico de la misma. Según la tipología de Espinoza (2014), los apoyos implementados más frecuentemente fueron los apoyos a las relaciones, organizativos y mediante recursos (en 10 estudios, un 90,9% del total). A ellos les siguen los apoyos al comportamiento adaptativo y los apoyos a la autodeterminación (54,5%). Se presentaron con menor frecuencia los apoyos curriculares (45,5%) y en la evaluación (36,4%).

Dirección del apoyo

Más de la mitad de los estudios (54,5%) implementaron apoyos de forma universal, es decir, para todos los estudiantes (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016). En el resto de los trabajos, se reportó haber implementado apoyos personalizados o individualizados, es decir, dirigidos solo a estudiantes con discapacidad (Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014).

Lugar del apoyo

En seis de los 11 estudios considerados (54,6%), las intervenciones incorporaron apoyos fuera del aula. De ellos, en cuatro casos los apoyos fueron implementados únicamente fuera del aula (Gillies, 2013; Latas y Monclús, 2011; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016), mientras que en Nocera, Whitbread y Nocera (2016) y Walker y otros (2014), los apoyos se implementaron de forma mixta. Esto se relacionó tanto con la dirección del apoyo como con la naturaleza de los mismos. Un ejemplo de ello es el estudio de Walker y otros (2014), en el que, además de prestarse apoyos instruccionales o a la participación en el aula, se prestaron apoyos fuera de ella enfocados al transporte casa-escuela. El 45,5% restante de estudios implementaron apoyos únicamente dentro del aula (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Moriña, 2011; Roque y Domínguez, 2012).

Al analizar la interacción de la dirección del apoyo y el lugar en el que este se presentó, se halló que los apoyos universales se prestaron con mayor frecuencia dentro del aula (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Moriña, 2011) que fuera de ella (Latas y Monclús, 2011) o de forma mixta (Nocera, Whitbread y Nocera, 2016). En contraparte, los apoyos individualizados se presentaron con mayor frecuencia fuera del aula (Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016) que dentro de ella (Roque y Domínguez, 2012) o de modo mixto (Walker et al., 2014).

3.2. Variables dependientes y vinculación con el modelo de CdV

La vinculación de los estudios con las dimensiones de CdV se realizó analizando las variables dependientes de cada estudio. Las metas de las intervenciones fueron variadas, pero en todas se identificó una vinculación con CdV, ya fuera implícita (aludiendo a la mejora de resultados personales en el alumnado en alguna dimensión) o explícitamente. Para cada estudio se identificó qué dimensiones de CdV estaban presentes a través de sus indicadores, como se detalla en el cuadro 8.

Cuadro 8. Variables dependientes y su vinculación con CdV

AUTORES	INTERVENCIÓN	VARIABLES DEPENDIENTES	VINCULACIÓN	DIMENSIONES CdV *
Beatty y Bruce (2012)	Sistema computacional para apoyar la comprensión de relaciones	Capacidad de relacionar representaciones, desarrollo de comprensión de relaciones lineales, autoeficacia, motivación, integración en matemáticas	Implícita	IS, BE, DP y RI
Brock y Carter (2016)	Capacitación a asistentes para implementar	Rendimiento académico e interacción social entre pares	Implícita	IS, AU, BE, BF, BM, DE, DP y RI

		apoyo entre pares		
Filippatou y Kaldi (2010)	Programa de aprendizaje basado en proyectos	Rendimiento académico, motivación (autoeficacia y relevancia del contenido), trabajo en equipo (aceptación en el grupo y compromiso con el aprendizaje)	Implícita	IS, AU, DE, DP y RI
Gillies (2013)	Tutoría de pares	Conducta, motivación, bienestar, interacción con otros	Implícita	IS, BE y RI
Latas y Monclús (2011)	Sesiones de Arteterapia	Inclusión escolar, desarrollo de competencias sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas. Calidad de vida y salud integral	Explícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI
Mishna, Muskat y Cook (2012)	Intervención basada en la escuela para promover la autodefensa	Autodefensa, autoestima y autoconfianza	Implícita	AU, BE, DE y DP
Moriña (2011)	Programa de aprendizaje cooperativo	Clima de aula, autoestima, empatía, atención, motivación, rendimiento académico, habilidades sociales (solidaridad, toma de decisiones, comunicación, escuchar, dar y recibir ayuda)	Implícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI
Murphy et al. (2016)	Entrenamiento a asistentes en técnicas de respuesta pivote	Interacción social y comunicación con pares	Implícita	IS, AU, DP y RI
Nocera, Whitbread y Nocera (2016)	Sistema de apoyo conductual positivo	Resultados académicos y conducta prosocial, clima escolar	Implícita	IS, BE, DE, DP y RI
Roque y Domínguez (2012)	Capacitación a docentes en atención psicopedagógica	Herramientas de atención psicopedagógica por parte de docentes regulares para promover su aprendizaje e inclusión educativa (diversificación de la enseñanza, no excluirlos de la clase, autoestima, relación y comunicación docente alumno)	Implícita	IS, BE, DE, DP y RI
Walker et al. (2014)	Plan individualizado de apoyos	Oportunidades de aprendizaje y participación, competencia social y pertenencia de grupo, habilidades comunicativas, habilidades de aprendizaje, adaptación conductual	Explícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI

Nota: * Según Schalock y Verdugo (2002).

Fuente: Elaboración propia.

El 81,8% de los estudios se vinculó implícitamente con el modelo de CdV, ya que, si bien no explicitaron mejorar la CdV del alumnado, fue posible identificar en sus metas elementos relevantes dentro de dicho modelo a través de los indicadores centrales de sus dimensiones. Solamente dos trabajos (18,2%) aludieron explícitamente a la mejora en la CdV. Este fue el caso de los estudios de: Latas y Monclús (2011), que implementaron sesiones de arteterapia fuera del aula en horario lectivo para estudiantes con y sin discapacidad, con objeto de promover la inclusión escolar, desarrollar competencias sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas, buscando así mejorar la CdV y salud integral de todos los estudiantes; y Walker y otros (2014), quienes elaboraron planes individualizados de apoyos con alumnos con discapacidad, dentro y fuera del aula, que buscó promover las oportunidades de aprendizaje y participación, competencia social, así como habilidades comunicacionales y de adaptación conductual.

A pesar de que la mayor parte de los estudios analizados presentó una vinculación implícita, el análisis de las metas de dichos trabajos reveló que los apoyos implementados se orientaban en gran medida a las dimensiones propuestas en el modelo de CdV. Casi la totalidad de los estudios (90,9%) se orientó a la mejora de la IS, DP y RI. Un 72,2% de los estudios apuntó a la mejora del BE y DE, y un 54,5% apuntó a la mejora de la AU. No se encontraron estudios orientados a la mejora del BF o BM.

3.3. Características de los participantes

Tipo de discapacidad

Cinco de 11 (45,5%) estudios reportó trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Con menor frecuencia (27,3%) se presentaron intervenciones dirigidas a estudiantes con necesidades educativas diversas (Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; y Nocera, Whitbread y Nocera, 2016) o con discapacidades de aprendizaje (*learning disabilities*, 27,3%) (Beatty y Bruce, 2012; Filippatou y Kaldi, 2010; Mishna, Muskat y Cook, 2012).

Nivel educativo e incorporación de personas sin discapacidad

La mayor parte de los estudios analizados se realizaron en primaria ($n = 7$, 63,6%), de los cuales cinco centraron únicamente en este nivel (Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014), uno se realizó en infantil y primaria (Gillies, 2013) y otro en primaria y secundaria (Filippatou y Kaldi, 2010). El 36,4% de los trabajos ocurrieron en la etapa denominada *middle school*, situada entre los 11 y 14 años (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016).

También se exploró la presencia de estudiantes sin discapacidad en las intervenciones. En más de la mitad de los trabajos ($n = 7$; 63,6%) se incorporó a estudiantes sin discapacidad en la provisión de apoyos, mientras que el 36,4% restante no los incluyó, dirigiendo apoyos únicamente a alumnos con discapacidad (Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014). Es importante mencionar que, en 10 de los 11 artículos analizados, la incorporación de personas sin discapacidad fue coincidente con la dirección del apoyo de tipo universal, y fueron más frecuentes dentro del aula, con excepción de Latas y Monclús (2011). De igual forma, el incorporar únicamente personas con discapacidad en las intervenciones fue coincidente con apoyos individualizados, los cuales fueron más frecuentes fuera del aula. La excepción a este caso es el estudio de tutoría de pares de Gillies (2013) que, si bien incluyó alumnado sin

discapacidad (4° grado), este apoyo se dirigió a estudiantes de infantil con autismo, por lo cual no se categorizó como un apoyo universal.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se revisó literatura actualizada sobre intervenciones en contexto escolar ordinario que enfocaran la provisión de apoyos dirigida, implícita o explícitamente, a mejorar resultados personales en estudiantes con discapacidad, de forma consistente con una visión multidimensional de CdV. El trabajo emana de la necesidad detectada de orientar e integrar ambos enfoques para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Amor et al., 2018; Hagiwara et al., 2019; Pazey et al., 2016; Schalock, van Loon y Mostert, 2018; Verdugo et al., 2018), dado que el enfoque de CdV de Schalock y Verdugo (2002) incorpora indicadores sensibles a los objetivos promulgados en la CDPD (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003; Verdugo et al., 2012). La revisión efectuada excluyó estudios que se orientasen únicamente a resultados académicos, no por considerarlos irrelevantes, sino porque las metas de la EI recogidas en el artículo 24 destacan, además del acceso, participación y aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes a su máximo potencial (Naciones Unidas, 2006). Además, es variada la literatura que ha abordado la provisión de apoyos para mejorar el acceso (p. ej., Lee et al., 2010; Shogren et al., 2012), participación (p. ej., Feldman et al., 2016; Hartzell et al., 2015) y aprendizaje (p. ej., Jimenez et al., 2012; Klavina et al., 2014) del alumnado con discapacidad, presentándose un vacío de literatura con respecto a resultados globales consistentes con una visión del desarrollo pleno del alumno.

El primer hallazgo de esta investigación es la escasez de estudios con las características esperadas por los autores, lo que puede obedecer a diversas causas. En primer lugar, es necesario considerar los criterios de inclusión y directrices de búsqueda, los cuales pueden haber restringido demasiado la búsqueda por ser muy específicos. Si bien destaca la falta de estudios en el medio hispanoamericano, es necesario tener en consideración, por ejemplo, bases de datos seleccionadas, de manera que puede que existan estudios útiles pero que estén indexados en distintas bases de datos. Otra alternativa es la naturaleza del trabajo, de manera que las revisiones de literatura van reflejar la realidad de un campo sólo en la medida de que los avances en dicho campo sean publicados en medios científicos, y que luego la revisión realizada logre abarcar todas las fuentes en las que dichos estudios estén reportados. No obstante, dicho desafío, se considera que una revisión sistemática adecuada sí muestra tendencias que permiten comprender los progresos hechos en un campo.

Sin embargo, la escasez de estudios no es sorprendente si consideramos otros trabajos publicados en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad que sostienen que, en los contextos educativos, enfoques como el paradigma de apoyos y CdV son adoptados como terminología en boga y no como modelos con implicaciones conceptuales y aplicadas (Amor et al., 2018; Verdugo et al., 2018).

Los estudios seleccionados fueron analizados partiendo de tres cuestiones generales (como respuesta a las tres preguntas planteadas): las características de las intervenciones reportadas en los estudios (analizando la locación, tipo de apoyo implementado, la dirección del apoyo, lugar); la forma en que estas intervenciones se vinculan con una mejora de la CdV y sus dimensiones; y las características de los estudiantes a los que se

proveen los apoyos (tipo de discapacidad, nivel educativo, inclusión de estudiantes sin discapacidad).

Para el análisis del tipo de apoyo se empleó la tipología de Thompson et al. (2018) y la tipología de Espinoza (2014). Desde la óptica de Thompson et al. (2018), los apoyos más frecuentes fueron instruccionales, seguidos de apoyos a la participación y, en último lugar, las adaptaciones curriculares. Desde Espinoza (2014), los apoyos más frecuentes fueron los apoyos a las relaciones, organizativos y mediante recursos, seguidos de apoyos a la conducta adaptativa y a la autodeterminación, con un menor número de estudios que incorporaran apoyos curriculares o a la evaluación. Según ambas tipologías el apoyo menos frecuente correspondió a apoyos curriculares, algo que es consistente con otras revisiones de literatura sobre inclusión del alumnado con discapacidad (Hagiwara et al., 2019). De nuevo, esta polaridad en los resultados respecto al tipo de apoyos (curriculares vs. otros) sugiere que los fines académicos y aquellas otras esferas de la vida están poco integradas en el diseño de intervenciones en el contexto educativo, cuestión que ha sido resaltada como clave para formar estudiantes preparados para la formación posterior a la escolaridad obligatoria (Morningstar et al., 2017; Pazey et al., 2016; Schalock, van Loon y Mostert, 2018) y que es esencial para lograr la inclusión educativa y social desde la óptica de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Además, los resultados sugieren una relación entre la dirección y el lugar del apoyo, con una mayor presencia de apoyos universales dentro del aula (a excepción del estudio de Latas y Monclús, 2011) y apoyos individualizados fuera del aula, a excepción de Roque y Domínguez (2012) y Walker y otros (2014). Este hallazgo tiene implicaciones para la implementación de apoyos en la práctica que se discuten más adelante.

Con respecto a vinculación de los estudios con el modelo de Schalock y Verdugo (2002), la mayor parte de los estudios se vinculó de forma implícita con una mejora de la CdV. Al analizar las dimensiones de CdV abordadas, las más frecuentes fueron IS, RI y DP, seguidas de BE y DE y luego AU. Ningún trabajo apuntó a la mejora del BF o BM. Este hallazgo es relevante dado el peso que estas dos dimensiones adquieren según avanza en la escolaridad y comienzan etapas como transición a la vida adulta (Morningstar et al., 2017), y porque el BF ha sido señalado como una dimensión relevante para tender a la consecución de todas las metas de EI (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003).

Los estudiantes a los que se dirigieron los apoyos fueron diversos, reportándose estudios con alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo, necesidades educativas diversas y discapacidades de aprendizaje, así como estudiantes sin discapacidad. Merece la pena comentar la falta de trabajos centrados en educación secundaria y transición a la vida adulta. Este hallazgo es esperable si atendemos a las características de la educación secundaria, donde el rendimiento académico gana peso y el equipo docente tiende a incrementarse (con la consiguiente reducción de tiempo que se pasa con el tutor), además de darse cambios en las relaciones sociales con los compañeros y factores actitudinales de compañeros y profesionales hacia el alumnado con discapacidad, lo que dificulta poner el énfasis en la búsqueda de resultados consistentes con CdV (Verdugo y Rodríguez, 2012). Quizás la falta de estudios en educación secundaria pueda explicar la falta de trabajos centrados en mejorar el BF y BM, volviéndose necesaria más investigación al respecto.

Derivadas de los hallazgos, y sin desatender las limitaciones del estudio, este trabajo se aventura en algunas implicaciones para apoyar el uso de marcos integrados de apoyos y CdV para promover oportunidades de inclusión en los estudiantes con discapacidad. La

naturaleza de los trabajos analizados indica que el paradigma de apoyos ha calado, en cierta medida, en el contexto educativo, lo cual puede deberse, en buena medida, a que este paradigma es consistente con otros planteamientos ya instalados con más fuerza en el ámbito educativo, como son las “barreras al aprendizaje y a la participación” (p. ej., Booth y Ainscow, 2011). Sin embargo, este trabajo permite hipotetizar una presencia del paradigma de apoyos desarticulada de un enfoque inclusivo real, ello, debido a la tendencia observada a implementar apoyos individualizados en contextos donde no pueden participar todos los estudiantes (con y sin discapacidad). Este tipo de prácticas no están alineadas con un enfoque inclusivo toda vez que los apoyos han de reducir siempre la discrepancia entre la competencia del estudiante y las demandas de los mismos contextos y actividades en las que participa todo el alumnado (Thompson et al., 2018; Walker et al., 2014), pues el foco es mejorar el acceso y la participación en sociedades inclusivas. Sobre todo, en el énfasis dado en este trabajo, ya que la calidad de vida es tan relevante de fomentar en aquellos estudiantes con o sin discapacidad. Por ello, una primera implicación posible que se deriva de este trabajo es la necesidad de repensar el rol de los apoyos en entornos ordinarios para generar escuelas inclusivas, cosa que no requiere principalmente de más recursos o del tipo de apoyo que se aplique, sino que exige cambios culturales profundos con una mayor involucración de las partes interesadas en educación para diseñar entornos inclusivos (Schalock, van Loon y Mostert, 2018). Por otra parte, diseñar entornos inclusivos desde los cuales implementar apoyos es clave para mejorar el éxito de los resultados a alcanzar a través de la implementación de los apoyos, pues entornos inclusivos son en sí mismos apoyos sobre los que construir sistemas de apoyos envolventes (Agran et al., 2019; Schalock, van Loon y Mostert, 2018).

Por otro lado, el que solamente Latas y Monclús (2011) y Walker y otros (2014) aludiesen explícitamente a la mejora de la CdV hace ver un estancamiento en la adopción de CdV en el contexto educativo, y en comparación con el paradigma de apoyos. Este hallazgo hace que no sea posible establecer orientaciones concretas basadas en ejemplos para diseñar e implementar apoyos orientados al cumplimiento de resultados personales, pues ningún trabajo ha evaluado el impacto de los apoyos en la mejora de la CdV para determinar su efectividad. Sin embargo, sí permite detectar necesidades desde las cuales establecer propuestas para implementar este modelo en el contexto educativo. La primera y más importante tiene que ver con superar el *statu quo* de enfoques como el de atención a la diversidad que solamente incorpora visiones de CdV en la normativa de modos generales sin ofrecer orientaciones prácticas (Amor et al., 2018; Verdugo et al., 2018). Superar esta inercia es una cuestión compleja a la que pueden contribuir propuestas efectuadas por otros autores (Gómez-Vela, 2007; Verdugo, 2009): (a) adoptar una acción concertada de los diferentes agentes sociales en cada nivel del sistema social en torno a finalidades comunes de la educación; (b) redefinir la educación como motor de desarrollo humano que dé peso a todas las dimensiones de la vida de la persona; (c) evaluar permanentemente la propia práctica educativa como criterio de calidad educativa; y (d) adoptar una estrategia planificada de cambio y valoración del mismo.

Además, facilitar la adopción del modelo de CdV en el contexto educativo hace necesario centrarse no solamente en el sistema educativo actual, sino también pensar en sus futuros agentes, especialmente en los profesionales (p. ej., docentes, orientadores, etc.) y familias. Así, se pueden realizar propuestas adicionales para acercar el modelo de CdV a la escuela: (a) adoptar una formación sólida sobre CdV como marco conceptual y de medida y su vinculación con las metas de la EI a través de indicadores observables; (b) ofrecer ejemplos

de alineamiento entre indicadores de las dimensiones y estándares de aprendizaje evaluables, para que no se vea CdV como un modelo desligado de la educación; y (c) fortalecer las herramientas y guías de uso para evaluar resultados personales en el alumnado con discapacidad para apoyar procesos de toma de decisiones educativas. En este último caso, existen algunas herramientas disponibles para tal caso que ofrecen guías de implementación del modelo en el contexto educativo (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabeih et al., 2009).

Como fortalezas del estudio, conviene destacar lo parsimonioso del mismo y que se ha dado cobertura a una gran cantidad de literatura, a través de las bases de datos empleadas y con la combinación de términos de búsqueda en dos idiomas. Otra fortaleza son los marcos contrastados desde los que se han efectuado los análisis de interés relativos al tipo de apoyo (Espinoza, 2014; Thompson et al., 2018) y a la vinculación de los estudios con CdV (Schalock y Verdugo, 2002). De igual modo, el trabajo cubre un vacío en la literatura y ha supuesto el primer esfuerzo deliberado de conectar los apoyos con una óptica de CdV mediante la conexión de las metas de los estudios con los indicadores centrales del modelo.

El trabajo no está exento de limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con la naturaleza del trabajo. Las revisiones de literatura son estudios de carácter descriptivo y, como tal, su capacidad de inferencia es limitada en el tiempo y en el espacio y se constriñen a los términos de búsqueda (Amor et al., 2019). En este sentido, otros autores que empleen términos diferentes pueden tener más suerte en la búsqueda de trabajos como aquellos a los que este trabajo se dirigió. Otra limitación se asocia con la falta de trabajos que vinculasen explícitamente los enfoques de apoyos y de CdV. Si bien esto refleja las carencias de la literatura y no es un problema del trabajo en sí, ha limitado el impacto aplicado del trabajo al no haber sido posible establecer orientaciones precisas, partiendo de trabajos existentes, sobre cómo orientar la provisión de apoyos a la mejora de CdV desde contextos ordinarios, pues solamente Walker y otros (2014) implementaron los apoyos tal y cómo sostiene el paradigma de apoyos, y ningún trabajo analizó la efectividad de estos.

Sin embargo, estas limitaciones sirven de punto de partida para investigación futura. Es preciso continuar la senda propuesta por Schalock, van Loon y Mostert (2018) y hacer crecer el cuerpo de la literatura con trabajos que exploren los beneficios de la implementación de apoyos sobre la CdV del alumnado con discapacidad. Pero la investigación ha de avanzar y pasar de comprender los resultados de CdV del microsistema al mesosistema (Muntaner et al., 2010; Verdugo, 2009). Por ello, como líneas preferentes de actuación conviene indagar acerca del uso de resultados personales de CdV a nivel de centro educativo, para lo que sería necesario diseñar y ejecutar trabajos que permitan conectar las prácticas educativas de los centros sobre los resultados personales de los alumnos con discapacidad y utilizar dichos resultados agregados para apoyar procesos de cambio educativo en las propias culturas y políticas escolares, como de hecho viene haciéndose en el ámbito de entidades para promover el cambio organizacional (p. ej., González, 2019) siguiendo las orientaciones de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Esta línea de trabajo, si bien viene reclamándose (Muntaner, 2013), todavía ha sido explorada parcialmente (Muñoz-Cantero y Losada Puente, 2017), siendo necesario más recorrido para ver cómo CdV puede ser un motor de cambio de la escuela a través de sus indicadores.

Para concluir, este trabajo refrenda la falta de evidencias acerca de un uso integrado del paradigma de apoyos y el modelo de CdV, claves para orientar los esfuerzos de

planificación de apoyos a las metas de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Teniendo en mente los resultados encontrados, se pueden hacer dos conclusiones generales: si bien el paradigma de apoyos se comprende en la escuela (con matices, eso sí), CdV es visto como un enfoque ajeno a la realidad educativa, siendo, por tanto, la prioridad el acercamiento conceptual y aplicado de este enfoque. Solamente a través de esto se podrán adoptar marcos integrales para unificar los esfuerzos de la provisión de apoyos a un desarrollo global del alumno consistente con el artículo 24 de la CDPD y mejorar así las oportunidades de inclusión del alumnado con discapacidad (Schalock, van Loon y Mostert, 2018).

Referencias

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. y Wehmeyer, M. (2019). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. A., Aza, A. y Schalock, R. L. (en prensa). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusive education opportunities in students with intellectual disability. En J. Glodkowska (Ed.), *Inclusive Education: Identity & Diversity* (pp. 113-132). Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. y Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Azorín, C. M. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Beatty, R. y Bruce, C. (2012). Supporting students with learning disabilities to explore linear relationships using online learning objects. *PNA*, 7(1), 21-39.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Brock, M. E. y Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82(3), 354-371. <https://doi.org/10.1177/0014402915585564>
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. y Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82, 192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>

- Filippatou, D. y Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26.
- Gillies, A. (2013). The cross-age tutoring experience for students with and without disabilities. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 105-126.
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135. <https://doi.org/10.1174/021037007782334300>
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *CCVA Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes: Manual de aplicación*. CEPE.
- González, J. A. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y sus resultados de calidad de vida. *Siglo Cero*, 50(2), 73-88. <https://doi.org/10.14201/scero20195027388>
- Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K., Uyanik, H. y Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Hartzell, R., Liaupsin, C., Gann, C. y Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 264-277.
- Iglesias, M. L. y Calvo, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43(2), 62-80.
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F. y Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78, 301-317. <https://doi.org/10.1177/001440291207800303>
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 119-134. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859818>
- Latas, M. A. y Monclús, G. J. (2011). Arteterapia para todos: la clave está en la diferencia. *Arteterapia*, 6, 13-32. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37082
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. y Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233. <https://doi.org/10.1177/001440291007600205>
- Mishna, F., Muskat, B. y Cook, C. (2012). Anticipating challenges: School-based social work intervention research. *Children & Schools*, 34(3), 135-144. <https://doi.org/10.1093/cs/cds002>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Morningstar, M. E., Lombardi, A., Fowler, C. H. y Test, D. W. (2017). A college and career readiness framework for secondary students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 79-91. <https://doi.org/10.1177/2165143415589926>
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Rosselló, M. R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Ediciones IUB.

- Muñoz-Cantero, J. M. y Losada-Puente, L. (2017). Calidad de vida en adolescentes: Evaluación de necesidades basada en factores personales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 6-12. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2113>
- Murphy, A., Robinson, S., Cote, D., Karge, B. y Lee, T. (2016). A teacher's use of video to train paraprofessionals in pivotal response techniques. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0888406411406553>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nocera, E., Whitbread, K. y Nocera, G. (2014). Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 37(8), 1-14. <http://doi.org/10.1080/19404476.2014.11462111>
- Pazey, B., Schalock, R. L., Schaller, J. y Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st Century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105. <https://doi.org/10.1177/1044207315604364>
- Roque, M. y Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: Formación docente en el servicio. *Nova Scientia*, 4(8), 129-146.
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. A., Prieto, G. y Contini, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de la evaluación de la calidad de vida en la infancia*. CEPE.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. y Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R. L., van Loon, J. y Mostert, R. (2018). A systematic approach to enhancing the personal well-being of children and adolescents. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(4), 188-205. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs94201818647>
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. ... y Yeager, M. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.36>
- Turnbull, H. R., Turnbull, A., Wehmeyer, M. L. y Park, J. (2003). A quality of life framework for special education. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020201>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://sid.usal.es/11902/8-2-6>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086>

- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: a social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>

Breve CV de los/as autores/as

Victoria Sánchez-Gómez

Psicóloga por la Universidad de Chile, con Diplomado en Métodos Cuantitativos de Investigación Psicosocial, y actual candidata a Magíster en Psicología Educativa en la Universidad de Chile. Especialización y experiencia en metodología, desarrollo de instrumentos de medición (psicometría) y análisis de datos cuantitativos. Su principal línea de investigación corresponde a discapacidad intelectual y educación inclusiva, área en la que se desarrolla tanto su tesis grado como otros trabajos en curso, en colaboración con académicos nacionales y extranjeros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-895X>. Email: victoria.sanchez@uchile.cl

Mauricio López

Psicólogo por la Universidad de Chile. Doctor en Psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile en pregrado y posgrado. Ha trabajado en el diseño de programas de formación y perfeccionamiento en educación inclusiva. Su trabajo de investigación se ha orientado a examinar las concepciones de profesores y estudiantes sobre procesos y fenómenos como inclusión, juego, cooperación, evaluación y justicia, buscando articular los aportes de la psicología sociocultural al desarrollo de la educación inclusiva. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>. Email: m.lopez@uchile.cl

Antonio Manuel Amor

Doctor en Psicología (premio extraordinario) por la Universidad de Salamanca (USAL) con Mención Internacional (2019). Beneficiario de un contrato Predoctoral FPU (2014-18) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), ha efectuado dos estancias predoctorales, una en el Beach Center on Disabilities (University of Kansas, 3 meses, EEUU) y otra en la Akademia Pedagogiki Specjalnej (Universidad Maria Grzegorzewska, Polonia, 3 meses). Miembro del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la USAL, su investigación se centra en alinear los enfoques de derechos, paradigma de apoyos y calidad de vida en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Entre sus publicaciones, destacan 9 artículos publicados en revistas revisadas por pares indexadas en JCR. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7757-1299>. Email: amor@usal.es

Miguel Ángel Verdugo

Catedrático de Psicología de la Discapacidad en la Universidad de Salamanca, director y fundador del Instituto de Integración en la Comunidad, director del Máster en Integración de Personas con Discapacidad, del Servicio de Información sobre Discapacidad y de la Revista Siglo Cero. Ha publicado más de 500 artículos científicos y capítulos de libros, y más de 70 libros y escalas de evaluación. Ha sido Investigador Principal de diferentes proyectos de investigación a nivel regional, estatal e internacional, y ha llevado a cabo diferentes investigaciones en temas como calidad de vida, discapacidad intelectual, empleo con apoyo, habilidades sociales y otros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>. Email: verdugor@usal.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Diseño y Validación de los Cuestionarios de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y para Profesores (CRJSP)

Design and Validation of the Social Justice Representation Questionnaires for Secondary Students (SJRQSS) and for Teachers (SJRQT)

Vanesa Sainz ¹ *

Liliana Jacott ²

¹ Universidad Francisco de Vitoria, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Se describe el proceso de construcción y validación de dos instrumentos destinados a evaluar las representaciones que estudiantes y profesorado tienen sobre la Justicia Social desde una perspectiva que toma en cuenta las tres dimensiones propuestas por Nancy Fraser (2008) de Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación. Para ello, se han elaborado el Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y el Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores (CRJSP). El CRJSES consta de 30 preguntas en formato de dilemas, presentando 10 preguntas de cada una de las dimensiones de Justicia Social. El CRJSP tiene 39 preguntas, incluyendo 9 dilemas adicionales sobre temas relacionados con la Justicia Social en el ámbito educativo. En todas las preguntas se plantea un dilema con tres opciones de respuesta que plantean distintos grados de justicia social (alto, medio y bajo). Los instrumentos han seguido un doble proceso de validación: una validación de jueces expertos y un estudio piloto que ha sido aplicado a 130 profesores en formación. Los resultados indican que los dos instrumentos presentan una validez y fiabilidad adecuadas para evaluar las representaciones de Justicia Social de estudiantes de Educación Secundaria y docentes.

Descriptores: Justicia social; Representaciones sociales; Estudiantes; Profesorado; Educación secundaria.

This article describes the process of construction and validation of two instruments designed to evaluate the representations that students and teachers have about Social Justice from a perspective that takes into account the three dimensions proposed by Nancy Fraser (2008) of Redistribution, Recognition and Representation/Participation. To this end, the Social Justice Representations Questionnaire for Secondary Students (SJRQSS) and the Social Justice Representations Questionnaire for Teachers (SJRQT) have been developed. The SJRQSS consists of 30 questions in a dilemma format, presenting 10 questions from each of the Social Justice dimensions. The SJRQT has 39 questions, including 9 additional dilemmas on issues related to Social Justice in education. Each question poses a dilemma with three response options which pose different degrees of social justice (high, medium and low). The instruments have followed a double validation process: a validation by expert judges and a pilot study that has been applied to 130 teachers in training. The results indicate that the two instruments have adequate validity and reliability to evaluate the social justice representations of secondary students and teachers.

Keywords: Social justice; Social representations; Students; Teachers; Secondary education.

*Contacto: vanesa.sainz@ufv.es

1. Introducción

El término de Justicia Social se ha utilizado de formas muy diferentes y con significados e interpretaciones muy distintas (Novak, 2000; Sandretto, 2008), por lo que podría decirse que en la actualidad existen concepciones plurales acerca de la justicia social (Gewirtz y Cribb, 2002). Para las ciencias sociales y especialmente para la educación, este concepto tiene una enorme relevancia, siendo necesario avanzar hacia una descripción más sistemática y elaborada del término respecto a sus distintos significados y usos en distintos contextos políticos y sociales (Jacott et al., 2019).

La noción comúnmente asumida de que todo el mundo entiende lo que queremos decir con el concepto de Justicia Social presupone partir de un consenso inexistente en la actualidad que ha llevado en muchas ocasiones a generar confusión y contradicciones sobre las situaciones de injusticia y desigualdad experimentadas por los diferentes grupos sociales y por las personas en las escuelas, y en la sociedad en general. Sin embargo, como expone Cuervo (2012), examinar el elemento subjetivo de Justicia Social que tienen las personas, puede hacer una contribución importante a la comprensión teórica del concepto y de cómo las injusticias sociales se experimentan y se perpetúan en los distintos entornos, especialmente en los más desfavorecidos.

Hasta la fecha, varios han sido los instrumentos que se han elaborado con la intención de evaluar asuntos relativos a la Justicia Social (Corning y Myers, 2002; Chen-Hayes, 2001; Ludlow, Enterline y Cochran-Smith, 2008; Miller et al., 2009; Murillo et al., 2014; Nilsson et al., 2011; Rasinski, 1987; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012). Sin embargo, ninguna de estas escalas permite conocer las representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes desde la triple visión dimensional propuesta por Fraser (2008) de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

La educación para la Justicia Social incluye estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza, pero también implica lo que docentes y estudiantes creen y cómo piensan sobre la Justicia Social, así como los marcos a través de los cuales interpretan lo que sucede en las escuelas y en las clases, y cómo identifican y desafían las desigualdades e injusticias.

Fomentar cambios en la educación centrados en Justicia Social lleva tiempo y esfuerzo (Patterson, Doppen y Misco, 2012), y para conseguirlos es necesario identificar y considerar el sistema de creencias y representaciones que tienen los actores principales de la educación.

Por lo tanto, las representaciones o creencias sobre Justicia Social constituyen un paso previo para facilitar el compromiso de las y los estudiantes para tomar acción (Goodman, 2000; Miller et al., 2009; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012). Por ello, es muy importante el desarrollo de instrumentos que permitan conocer las representaciones de Justicia Social que promueven una posición más activa, convirtiendo a estudiantes y docentes en agentes de cambio con intención de eliminar –o al menos reducir significativamente– las injusticias y desigualdades que se producen en la sociedad.

2. Revisión de la literatura

2.1. Concepto de justicia social

En este estudio se asume el planteamiento de Justicia Social basado en las ideas de Rawls (1971) y Sen (2009) como Redistribución de bienes, servicios, recursos, capacidades y funcionamientos; sumado a las ideas de Fraser (2008), y su defensa del Reconocimiento (Taylor, 1996; Walzer, 1983; Young, 2000) y de la Representación o Participación (Avendaño, 2010; Pérez de la Fuente, 2011) como elementos constituyentes y diferenciados, así como complementarios. En este sentido lo reflejan también Murillo y Hernández (2011) y otros autores (Tikly y Barrett, 2011; Walker, 2006), que aplican la propuesta al ámbito educativo.

La triple visión dimensional del concepto de Justicia Social (las 3 Rs de la Justicia Social) fue propuesta inicialmente por Fraser (2008) en su libro *Escalas de Justicia* y plantea que para poder alcanzar la Justicia Social es necesario el desarrollo de tres principios o dimensiones: la Redistribución de recursos materiales, culturales, bienes primarios y capacidades; el Reconocimiento y respeto cultural de todas y cada una de las personas, otorgando valor, empoderamiento y celebridad a la diversidad; y la Representación o participación activa de todos los ciudadanos, especialmente en decisiones que afectan a sus propias vidas.

Hay que considerar también que a pesar de que en un primer momento pueda ser útil a efectos descriptivos la triple visión dimensional de Justicia Social; las Rs no pueden definirse por una sola dimensión conceptual, pues implican otras muchas cuestiones. Centrándonos en el ámbito educativo, la Redistribución no sólo tiene que ver con los recursos, sino también con las expectativas de los docentes; el Reconocimiento, está asociado con las diferentes capacidades, valores e identidades de estudiantes y profesores; y la Representación está influida a su vez por la lógica redistributiva y por el reconocimiento de los colectivos tradicionalmente excluidos y sus derechos, que determinan la participación democrática de estudiantes, docentes y en general de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por ello, es necesario profundizar en esta íntima interrelación entre las tres dimensiones de Justicia Social, y en su propia coherencia interna. Está bien diferenciarlas conceptualmente, pero en la realidad y en la vida cotidiana aparecen fuertemente interrelacionadas con base a los diferentes niveles de desigualdades existentes y a los distintos contextos en los que se producen.

Además, la Justicia Social se plantea como un proceso en desarrollo, dentro de un continuo que se desliza entre la opresión y la igualdad social. En este sentido, es posible, como sugiere Bonnycastle (2011), pensar en las acciones que promueven la Justicia Social articuladas en torno a un continuo que va desde las acciones que contribuyen a mantener o incluso aumentar las situaciones de desigualdad e injusticia, hasta el otro extremo, en el que se encuentran las acciones orientadas a eliminar (o reducir) las injusticias, y promover las libertades, las capacidades y el pleno desarrollo humano.

2.2. Representaciones sociales y justicia social

La noción de Representaciones Sociales ha sido ampliamente trabajada desde los trabajos de Moscovici (2001) que inició este campo de investigación asociado a la construcción social de la realidad. En este sentido, es destacable la recopilación de trabajos que se han

hecho sobre este tema en "The Cambridge Handbook of Social Representations" (Sammut et al., 2015), un manual que tiene como objetivo avanzar en la teoría de las representaciones sociales a través de sus principales principios teóricos, metodológicos y aplicados.

Las representaciones sociales constituyen un conocimiento formado a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y nos transmiten a través de la educación, la comunicación social y las tradiciones sociales y culturales (Jodelet, 1993). Estas creencias representan opiniones y actitudes que se organizan y estructuran constituyendo un tipo particular de sistema cognitivo-social (Sepúlveda-Parra, 2010). En este sentido, las representaciones sociales constituyen un sistema organizado de creencias, con origen en las experiencias de las personas y especialmente desarrolladas en sus interacciones sociales (Remesal, 2011).

Además, estas representaciones sirven de guía para los comportamientos y las actitudes, y permiten justificarlas (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016). Es decir, estas creencias o representaciones son muy influyentes en nuestro comportamiento y en los procesos de toma de decisiones al estar fuertemente constituidas e integradas en nuestra cognición (Patterson, Doppen y Misco, 2012; Wagner, 2015). Por lo tanto, al estudiar las representaciones sociales podemos predecir los comportamientos de los grupos e individuos respecto a las nociones que se analizan (Sammut, 2015).

Las representaciones en el ámbito de la Justicia Social son definidas por Reason y Davis (2005) como las creencias acerca de la consecución de los objetivos de Justicia Social. Siguiendo el planteamiento de que las representaciones son descritas como las disposiciones generales de implicación hacia un comportamiento, en lo relativo a la Justicia Social, supone la aceptación de que las concepciones y valores que tienen las personas en este ámbito, determinan en buena medida, sus actuaciones y su implicación por la Justicia Social. Hay varios estudios (Miller et al., 2009; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012) que prueban y predicen los comportamientos y el compromiso hacia la Justicia Social a partir de los intereses, las actitudes y la autoeficacia en Justicia Social que muestran las personas. Ajzen (1991) presenta un modelo cognitivo-social que proporciona un marco útil para considerar que las actitudes, las intenciones, las creencias y los constructos relacionados predicen los comportamientos orientados hacia la Justicia Social.

Los estudios empíricos que evalúan las creencias y representaciones de las distintas poblaciones en este ámbito destacan por ser un indicador firme del compromiso por la defensa de la Justicia Social (Miller et al., 2009). Además, las personas que utilizan ideas más flexibles y se muestran más abiertas acerca de cómo promover la Justicia Social, son capaces de integrar con más éxito actividades de acción social para reducir las injusticias en su vida personal y profesional. En cambio, los que ven los esfuerzos relacionados con la Justicia Social como difíciles, desafiantes o abrumadores muestran una barrera para la acción social (Torres-Harding et al., 2014).

Las representaciones de Justicia Social corresponden con unas percepciones que se van construyendo a lo largo de la vida, reflejando en esta definición un desarrollo evolutivo del concepto, influido por los ambientes en los que se desarrollan las personas, entre los que destacan los contextos sociales, familiares y educativos (Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015). Por lo tanto, podemos decir que las representaciones sociales es un concepto que se desarrolla a lo largo del tiempo y evoluciona con la experiencia de los individuos (Lahlou, 2015).

Centrándonos en el ámbito educativo, las concepciones o representaciones de estudiantes y docentes son definidas como el marco de referencia que utilizan para interpretar sus experiencias vividas en los centros educativos y a través de las cuales interactúan en el aula (Pratt, 1992). Según describe Sepúlveda-Parra (2010), las representaciones de Justicia Social en los centros educativos están mediadas por el conjunto de interrelaciones que se producen entre los distintos agentes de la comunidad educativa, entre los que cabe destacar, estudiantes, familias, profesorado, personal de administración e incluso por el currículo.

Las representaciones de Justicia Social de estudiantes informan sobre el contexto social en el que están siendo formados y, por tanto, de las experiencias que viven en la sociedad y en la escuela. Los estudiantes van construyendo una representación de Justicia Social a través de las experiencias y situaciones de su vida cotidiana, que van calificando como más o menos justas (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016). Por lo tanto, estas representaciones sociales han sido generadas por las experiencias previas vividas, y son manifestadas a través de las acciones y juicios valorativos al señalar las situaciones y hechos escolares como justos o injustos.

2.3. Desarrollo de escalas e instrumentos para evaluar la justicia social

En el ámbito de la educación es indudable que la Justicia Social genera una amplia preocupación, por parte de teóricos, investigadores, e incluso del profesorado y toda la comunidad educativa en general. Sin embargo, son pocos los instrumentos que se han desarrollado hasta el momento para evaluar este concepto.

El instrumento más antiguo del que hay constancia es la Escala del Mundo Justo (Belief in a Just World-BJW) de Rubin y Peplau (1973, 1975). Esta Escala de 20 ítems está fundamentada en la creencia percibida del mundo justo basándose en la teoría de que las personas consiguen lo que merecen en la vida y, que generalmente la gente es responsable de su propia desgracia o fortuna, vinculando el destino de las personas con su mérito y esfuerzo.

Posteriormente, Dalbert, Montada y Schmitt (1987) proponen una adaptación de esta Escala de creencias en el mundo justo (*General Belief in a Just World Scale*) compuesta por seis ítems. Por otra parte, Lipkus (1991) hace una nueva adaptación de la Escala del Mundo Justo creada por Rubin y Peplau (1975) en una versión de siete ítems con el nombre Escala de Creencia Global en un Mundo Justo (*Global Belief in a Just World Scale-GBJW*), siendo esta la más utilizada en los últimos estudios que se han realizado sobre este tema. En general, en los estudios que se han hecho (Ajzen, 1991; Barreiro, Etchezahar, y Prado-Gasco, 2014; Torres-Harding et al., 2014) se ha observado que la creencia en el mundo justo correlaciona negativamente con las medidas de Justicia Social.

Desde la disciplina psicológica, algunos investigadores han desarrollado escalas que examinan el grado en que los psicólogos se comprometen en comportamientos relacionados con la Justicia Social. Por ejemplo, Ritchhart (2002) desarrolló la Escala de Creencias de Activismo Social (*Social Activism Beliefs Rating Scale-SABR*) para medir el activismo y las actitudes de los psicólogos hacia la Justicia Social en sus roles profesionales. Por otra parte, Dean (2009) desarrolló la Escala de promoción de Justicia Social (*Social Justice Advocacy Scale*) para medir el grado en que los psicólogos se comprometen en acciones colaborativas, en el empoderamiento del cliente en el contexto de una relación terapéutica y en la promoción política y social. El problema de estas escalas

es que están limitadas para el trabajo de la Justicia Social en el ámbito de la psicología y la asesoría, con dificultad de ser aplicadas a distintas poblaciones.

Otras escalas han sido desarrolladas para evaluar las percepciones de justicia en otros contextos y ámbitos específicos. Por ejemplo, Colquitt (2001) ha desarrollado una Escala de Justicia Organizacional (*Organizational Justice Scale*). Desde una perspectiva más amplia, Miller y colaboradores (2009), han desarrollado una Escala centrada en la evaluación de cuestiones sociales (*The Social Issues Questionnaire*) con el objetivo de entender el proceso cognitivo-social que utilizan los individuos cuando desarrollan acciones en el ámbito de la Justicia Social. Este cuestionario, aunque fue originalmente creado para predecir la elección de carrera, los intereses y el logro de metas, también se encarga de evaluar cómo las y los estudiantes podrían desarrollar intereses y compromisos por la Justicia Social.

En la investigación de Nilsson y otros (2011) también realizan la elaboración y evaluación de una Escala para medir la defensa y la promoción de cuestiones sociales (*The Social Issues Advocacy Scale-SIAS*). Este cuestionario evalúa las actitudes y los comportamientos de promoción hacia la Justicia Social en tres áreas (personal, profesional y legislativa) a través de cuatro factores: promoción política y social, confrontación de la discriminación, conciencia política, y conciencia en asuntos sociales.

Torres-Harding, Siers y Olson (2012) desarrollaron y evaluaron la Escala de Justicia Social (*Social Justice Scale-SJS*) para medir las actitudes, los valores, la autoeficacia percibida y las intenciones para comprometerse en Justicia Social en base a la concepción de los cuatro factores de la teoría de Ajzen (1991): actitudes, intenciones, creencias y comportamientos.

Otros investigadores han desarrollado también instrumentos para medir la justicia basándose en los principios de justicia distributiva y procedimental. Por ejemplo, Rasinski (1987) desarrolla una Escala (*Proportionality Scale*) para medir el grado en el que la gente utiliza principios de proporcionalidad (igualdad de oportunidades) o igualitarismo (igualdad de resultados) para promover el alcance de la Justicia Social.

Por otra parte, en relación a la dimensión de Representación de Justicia Social, Corning y Myers (2002) desarrollaron la Escala de Orientación Activista (*Activism Orientation Scale*) para evaluar el grado en que los individuos creen que tienen capacidad para influir en los procesos políticos y, su inclinación a comprometerse en comportamientos activistas. Sin embargo, activismo político es sólo un componente del trabajo por la Justicia Social vinculado con la dimensión de Participación o Representación.

Centrándonos en el ámbito educativo, entre los instrumentos de evaluación de la Justicia Social, está el *Social Justice Advocacy Readiness Questionnaire* (Chen-Hayes, 2001) que fue desarrollado con la intención de ayudar a los responsables de la educación a comprometerse en su propia autoevaluación, conciencia, nivel de compromiso y valores para la promoción de la Justicia Social con diversos grupos.

Por otra parte, en relación a los docentes, The Boston College Teachers for a New Era Evidence Team desarrolló la escala *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs* (LTSJ B) (Ludlow, Enterline, y Cochran-Smith, 2008) para medir las creencias del profesorado asociadas con el compromiso hacia la Justicia Social. Este instrumento evalúa las ideas que tienen los docentes sobre la redistribución de recursos, oportunidades y resultados de

aprendizaje, y el reconocimiento de las tradiciones, los conocimientos y las fortalezas de los estudiantes.

Otros autores (Murillo et al., 2014) han elaborado La Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE), que consta de tres subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social, Actitudes hacia la Justicia Social en Educación y Compromiso personal docente con la Justicia Social.

En el cuadro 1 se pueden observar las principales escalas e instrumentos que se han utilizado para evaluar aspectos relacionados con la Justicia Social, ordenados por fecha de elaboración, desde los más antiguos a los más recientes.

Cuadro 1. Escalas e instrumentos relacionados con la justicia social

AUTORAS/AUTORES (AÑO)	NOMBRE DE LA ESCALA
Rubin y Peplau (1973, 1975)	Belief in a Just World (BJW)
Dalbert, Montada y Schmitt (1987)	General Belief in a Just World Scale
Rasinski (1987)	Proportionality Scale
Lipkus (1991)	Global Belief in a Just World Scale (GBJW)
Chen-Hayes (2001)	Social Justice Advocacy Readiness Questionnaire
Colquitt (2001)	Organizational Justice Scale
Ritchhart (2002)	Social Activism Beliefs Rating Scale (SABR)
Corning y Myers (2002)	Activism Orientation Scale
Dean (2009)	Social Justice Advocacy Scale
Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008)	Learning to teach for Social Justice-Beliefs
Miller y otros (2009)	The Social Issues Questionnaire (SIQ)
Nilsson et al. (2011)	The Social Issues Advocacy Scale (SIAS)
Torres-Harding, Siers y Olson (2012)	Social Justice Scale (SJS)
Murillo y otros (2014)	Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)

Fuente: Elaboración propia.

Tras la revisión de los instrumentos, se ha podido observar que ninguna de estas escalas evalúa las representaciones de Justicia Social desde la triple visión dimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Por esta razón, en este estudio se presenta la elaboración de dos instrumentos para evaluar las representaciones de justicia social que tienen el profesorado y los estudiantes de Educación Secundaria.

Cabe señalar que en este artículo solo presentamos el proceso de diseño y validación de los instrumentos, dejando fuera los resultados de los estudios realizados sobre las representaciones de justicia social que tienen estudiantes de educación secundaria y profesorado en distintas regiones de España (Sainz, 2017; Sainz y Jacott, 2020).

3. Método

Los instrumentos desarrollados presentan diseño y validación inédita y, han sido elaborados por un grupo interdisciplinar de expertas y expertos en Justicia Social del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Los miembros del grupo de expertos provienen de diversas disciplinas (educación, psicología, historia, pedagogía, sociología y antropología), lo que ha hecho posible enriquecer los instrumentos desde distintas perspectivas y orientaciones teóricas.

Para la elaboración de los cuestionarios se han realizado un total de seis reuniones con las expertas y expertos en Justicia Social durante el curso 2015-2016, con una duración de entre tres y cuatro horas cada una. Esta labor fue complementada y enriquecida con el trabajo externo, individual y autónomo de cada uno de ellos.

Cada persona experta se encargaba de aquellas cuestiones que eran específicas o más afines a su disciplina teórica y a su campo de actuación profesional, planteando preguntas en formato de dilemas. Tras la elaboración de las preguntas, se pasó a la fase de contrabalanceo, que consistía en clasificarlas en función de la dimensión a la que pertenecían (Redistribución, Reconocimiento o Representación), con el fin de asegurarnos que el cuestionario contenía el mismo número de preguntas de cada una de las dimensiones.

La distribución de las preguntas por dimensiones de Justicia Social no fue una tarea sencilla, pues los dilemas planteados pueden hacer referencia a dimensiones que comparten planteamientos intrínsecamente relacionados y aunque en todas las preguntas hay una dimensión predominante, algunas implican asuntos de más de una dimensión. Finalmente, tras la elaboración y selección de las preguntas, se llevó a cabo un proceso de validación de los instrumentos, para analizar su validez y fiabilidad. En la figura 1 se muestra una síntesis esquematizada de las fases del proceso recursivo que se han seguido para la elaboración de los cuestionarios.

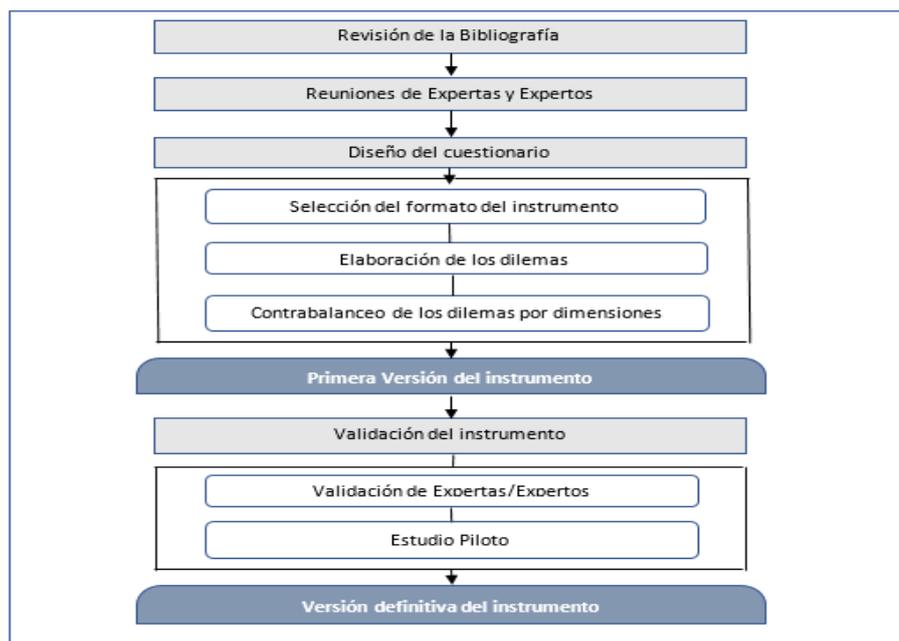


Figura 1. Esquema del proceso de elaboración de los cuestionarios de representaciones de justicia social

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del modelo teórico, que plantea una visión tridimensional de la Justicia Social, se ha elaborado el Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y el Cuestionario de Representaciones de Justicia Social para Profesores (CRJSP) (ver Anexo). Estos instrumentos permiten analizar los patrones de pensamiento de estudiantes y profesores en torno a las tres grandes dimensiones teóricas o componentes de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento

y Representación), así como del constructo global de Justicia Social, integrado por estos tres componentes previos.

El CRJSES consta de 30 preguntas, 10 de cada una de las dimensiones de Justicia Social (10 de Redistribución, 10 de Reconocimiento y 10 de Representación). El CRJSP consta de 39 preguntas, 13 de cada dimensión (13 de Redistribución, 13 de Reconocimiento y 13 de Representación). Esta versión para profesorado incluye las 30 preguntas del CRJSES y 9 preguntas adicionales sobre temas de índole educativa, específicamente diseñadas para ser contestadas por personas expertas en educación.

Las tres dimensiones que integran el constructo teórico de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) incluyen subcategorías más específicas, entre las que se incluyen: distribución de bienes primarios, recursos y servicios, prejuicio, discriminación, racismo, sexismo, homofobia, participación, ciudadanía, globalización, acceso a las TICs, políticas fiscales de redistribución social (impuestos), diversidad familiar, relaciones Estado-ONG's, políticas educativas, democracia, globalización, migración, etc. Como se puede observar, los cuestionarios recogen una variedad muy amplia de problemáticas sociales que implican cuestiones de Justicia Social de diversos ámbitos, como la economía, la educación, la democracia y la diversidad, entre otros.

En el cuadro 2 se puede observar el foco de contenido y la clasificación en función de las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) de las 30 preguntas del CRJSES –que también corresponden con la ordenación de las primeras 30 preguntas del CRJSP–, así como de las nueve preguntas adicionales que se han incluido en el CRJSP sobre cuestiones de justicia social en el ámbito de la educación.

En cuanto al planteamiento y discurso de las preguntas, todas han sido elaboradas con una formulación de dilemas hipotéticos con tres alternativas de respuesta, es decir, trilemas en sentido estricto. En cada uno de los dilemas, se plantea una narración breve sobre una situación hipotética, pero susceptible de ser evaluada reflexionando sobre las problemáticas sociales que se plantean en la actualidad.

Las preguntas han sido formuladas como polinómicas cerradas de respuesta única con tres opciones de respuesta, que han sido elaboradas como planteamientos cerrados y excluyentes. Las tres alternativas están graduadas en función de un continuo de Justicia Social (Bonnycastle, 2011), pudiendo diferenciar para cada dilema tres tipos de respuesta:

- Alternativa de Justicia Social alta: se plantea como la opción más próxima a la Justicia Social.
- Alternativa de Justicia Social media: se sitúa en una posición intermedia en el continuo de Justicia Social.
- Alternativa de Justicia Social baja: se plantea como la opción más alejada a la Justicia Social.

Cuadro 2. Distribución de los dilemas por dimensión y contenido focal

Nº DE DILEMA	TIPO DE DILEMA (FOCO)
1	Reconocimiento (Idioma)
2	Redistribución (Alumnos con Necesidades)
3	Reconocimiento (Acceso TIC)
4	Representación (Elección Delegado)
5	Redistribución (Dificultades Aprendizaje)
6	Representación (Comisión Escolar)
7	Reconocimiento (Mujeres)
8	Redistribución (Países Pobres)
9	Representación (Voto Elecciones Generales)
10	Reconocimiento (Acoso Escolar)
11	Redistribución (Campañas Prevención)
12	Representación (Políticos)
13	Redistribución (Discapacidad Laboral)
14	Representación (Alumnos Escasa Participación)
15	Reconocimiento (Religión/Hiyab)
16	Redistribución (Ayudas Países Pobres)
17	Representación (Consultas Ciudadanas)
18	Reconocimiento (Identidad Cultural)
19	Redistribución (Becas Escolares)
20	Representación (Gobierno Democrático)
21	Reconocimiento (Familia)
22	Representación (Lenguas Cooficiales)
23	Reconocimiento (Hijos Parejas Homosexuales)
24	Redistribución (Excursión)
25	Representación (Jóvenes Política)
26	Reconocimiento (Matrimonio Homosexual)
27	Redistribución (Trabajo Infantil)
28	Reconocimiento (Censura Internet)
29	Redistribución (Impuestos)
30	Representación (Justicia Universal)
31	Justicia Social en Educación (Actividades Extraescolares)
32	Justicia Social en Educación (Obligatoriedad Enseñanza)
33	Justicia Social en Educación (Comprensividad/Diversificación)
34	Justicia Social en Educación (Financiación Centros Educativos)
35	Justicia Social en Educación (Educación Segregada Por Género)
36	Justicia Social en Educación (Adaptaciones Curriculares)
37	Justicia Social en Educación (Material Escolar)
38	Justicia Social en Educación (Bachillerato Excelencia)
39	Justicia Social en Educación (Abuso pareja)

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se muestra la distribución gráfica de las alternativas sobre el continuo de Justicia Social.

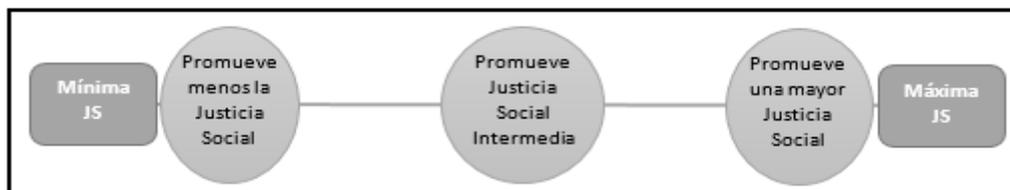


Figura 2. Distribución de las alternativas en el continuo de justicia social

Fuente: Elaboración propia.

Para poder observar con mayor concreción y detalle la estructura y composición de las preguntas y de sus alternativas, se presenta un ejemplo de dilema de cada una de las dimensiones del cuestionario. En la figura 3 se puede observar un ejemplo de la dimensión de Redistribución.

Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:

- A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

Figura 3. Ejemplo de dilema de la dimensión de redistribución
Fuente: Elaboración propia.

En este dilema de la dimensión de Redistribución, la alternativa A representa la opción con mayor grado de promoción de Justicia Social, la alternativa C plantea la respuesta valorada con el grado de Justicia Social más bajo y la opción B, muestra un grado intermedio en Justicia Social. En la figura 4 se presenta uno de los dilemas de la dimensión de Reconocimiento.

Pablo es un estudiante de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigos y amigas.
- C) Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar y/o afrontar esas situaciones.

Figura 4. Ejemplo de dilema de la dimensión de reconocimiento
Fuente: Elaboración propia.

En este caso, la alternativa valorada con mayor grado de Justicia Social es la C, seguida por la respuesta A que indica un grado de Justicia Social intermedio, y la opción B se plantea como contraria a la promoción de la Justicia Social.

Por último, en la figura 5 se puede ver un ejemplo de dilema de la dimensión de Representación.

En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:

- A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
- B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
- C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.

Figura 5. Ejemplo de dilema de la dimensión de representación
Fuente: Elaboración propia.

En este dilema, la alternativa C plantea el mayor grado de Justicia Social, la respuesta A tiene un planteamiento contrario a la Justicia Social y la opción B presenta un grado de Justicia Social intermedio.

Como se puede observar en los ejemplos presentados, aunque las respuestas exigen una elección disyuntiva, seleccionando sólo una de las alternativas y descartando las restantes, las soluciones planteadas no producen una respuesta inmediata, pues por su formulación de dilemas, precisan de una reflexión previa para poder ser contestadas.

En los cuestionarios, además de las preguntas específicas para el análisis de las dimensiones de Justicia Social, también se plantearon preguntas de carácter sociodemográfico (edad, género, curso académico, lugar de nacimiento y nacionalidad) con la finalidad de clasificar la muestra y hacer los análisis en función de estos criterios.

4. Escalas y subescalas de justicia social

Para analizar las representaciones que tienen estudiantes y profesores sobre Justicia Social y poder comparar sus respuestas, se ha incluido el mismo número de dilemas en cada una de las dimensiones. De este modo, se han obtenido tres Subescalas específicas (Subescala de Redistribución, Subescala de Reconocimiento y Subescala de Representación) y una Escala Global de Justicia Social constituida por las 30 preguntas que forman el CRJSES.

Además, en el CRJSP, dirigido a profesores en ejercicio y docentes en formación, se ha obtenido una Escala de Justicia Social en Educación, formada por los nueve dilemas adicionales que se han añadido a dicho cuestionario.

En la figura 6 se representa un esquema de las Escalas y Subescalas de Justicia Social que se han empleado para el análisis de los cuestionarios.

Los resultados de las Escalas y Subescalas de Justicia Social se han obtenido sumando las puntuaciones de las preguntas vinculadas con cada una de las dimensiones y escalas. Posteriormente, se han transformado estas puntuaciones a una Escala de 0 a 100 para facilitar su análisis e interpretación.

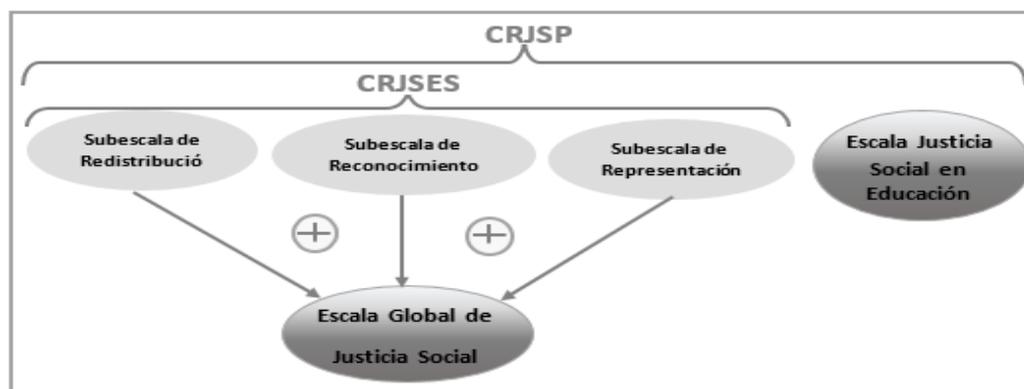


Figura 6. Esquema subescalas y escalas de justicia social
Fuente: Elaboración propia.

5. Validación de los cuestionarios

Los cuestionarios han sido sometidos a un doble proceso de validación: validación de expertos y prueba piloto. A través del juicio de expertos se ha analizado la validez de contenido y de constructo de los instrumentos. Por otra parte, el estudio piloto nos ha permitido hacer un estudio de su fiabilidad.

5.1. Validación de expertos

Está demostrado que la revisión de ítems por jueces es clave para demostrar la validez de constructo teórico y la validez de contenido (Cronbach, 1971).

El estudio de validez de los instrumentos se ha llevado a cabo por trece expertos en Justicia Social con una amplia experiencia en educación y conocedores del marco subyacente de investigación en el cual se ha desarrollado el diseño y la elaboración de los cuestionarios.

5.1.1. Validez de contenido

Los jueces expertos en Justicia Social han evaluado que el contenido de los dilemas fuera pertinente y adecuado para evaluar las representaciones de estudiantes y profesores sobre Justicia Social. Además, han valorado el grado de Justicia Social que representa cada una de las alternativas de todos los dilemas a través de una escala Likert graduada del 1 al 9, de menor a mayor Justicia Social.

En la figura 7 se muestra un ejemplo del formato de pregunta que se ha presentado a los expertos en Justicia Social.

Tras recopilar las respuestas de los expertos, se ha obtenido una puntuación media del grado de Justicia Social que representa cada una de las alternativas propuestas para todos los dilemas.

En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:										
A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.										
Menos JS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Más JS
B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.										
Menos JS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Más JS
C) Todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en ese país.										
Menos JS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Más JS

Figura 7. Ejemplo de dilema del instrumento para expertos

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Validación de constructo

Los jueces expertos en Justicia Social también han evaluado la validez de constructo de los instrumentos, determinando cuál de las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) tiene mayor peso en cada uno de los dilemas.

Con la validez de constructo de los instrumentos se ha pretendido demostrar que existe un consenso intersubjetivo de jueces expertos en Justicia Social que garantiza la bondad de ajuste en las Escalas y Subescalas desde el marco conceptual propuesto para evaluar las Representaciones de estudiantes y docentes. La metodología del juicio de expertos utilizada en la validación del constructo teórico parte del modelo de Gable y Wolf (1993) que ha sido ampliamente revisado y contrastado (McCoach, Gable y Madura, 2013).

5.2. Estudio piloto

La segunda fase de validación del instrumento consistió en una aplicación experimental mediante una prueba piloto. Para ello, se aplicó el CRJSP a una muestra de 130 estudiantes del Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) de la Universidad Autónoma de Madrid de diversas especialidades (Matemáticas, Física y Química, Dibujo, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Música, Biología y Geología).

Todos los participantes respondieron a la versión del cuestionario de 39 preguntas diseñada para el profesorado. Esto nos ha permitido verificar tanto las 30 preguntas comunes en el CRJSES y CRJSP, como las 9 preguntas adicionales añadidas al cuestionario de docentes.

5.2.1. *Fiabilidad*

Para calcular la fiabilidad de la prueba hemos obtenido el coeficiente alfa de Cronbach que nos indica la precisión con la que los ítems del cuestionario miden el concepto o ideas que tienen los participantes sobre temas de Justicia Social.

El valor obtenido de este índice de fiabilidad es de $\alpha = 0,74$, lo que nos lleva a concluir que son instrumentos adecuados para evaluar las representaciones de Justicia Social de estudiantes y profesores. Los cuestionarios presentan una fiabilidad aceptable siguiendo el criterio general de George y Mallory (2003) y definido por otros autores (Kaplan y Saccuzzo, 2009) como un valor adecuado para considerar que el instrumento elaborado presenta coherencia y consistencia interna entre los elementos que lo integran.

Tras realizar los cálculos de fiabilidad de los instrumentos, se ha observado que el valor más elevado se obtiene cuando integramos todos los dilemas, pues la fiabilidad de la prueba no mejora al excluir ninguna de las preguntas del cuestionario.

Realizando el análisis de la fiabilidad por dimensiones, observamos que los niveles de consistencia interna descienden, obteniendo un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,475$ en Redistribución, $\alpha = 0,559$ en Reconocimiento y $\alpha = 0,389$ en Representación.

Tras obtener estos valores de fiabilidad, podemos afirmar que los dilemas que integran el instrumento son más representativos de una dimensión global de Justicia Social que de las dimensiones específicas; confirmando que las tres dimensiones teóricas (Redistribución, Reconocimiento, Representación) que integran el constructo de Justicia Social comparten muchos de sus planteamientos.

Gracias a la colaboración de los expertos y a la aplicación del estudio piloto, hemos podido desarrollar una mejor redacción de las preguntas y una versión más perfeccionada de los instrumentos. En este proceso se recogieron todas las sugerencias y propuestas de mejora y se realizaron cambios en varias de las preguntas y alternativas. En concreto, se han realizado cambios en los dilemas 4, 6, 10, 12, 14, 16 y 23. Todas las recomendaciones recibidas se analizaron con detalle y rigurosidad, y sin duda, han beneficiado a la versión final, aunque no definitiva, de los instrumentos.

5.2.2. *Correlación*

Para estimar la efectividad discriminativa de los cuestionarios y poder determinar si los dilemas permiten diferenciar a los participantes que presentan diferentes grados en sus representaciones de Justicia Social se ha utilizado la correlación ítem-test. Este índice de

discriminación se ha calculado a través de la correlación de Pearson de cada ítem respecto a todas las Escalas y Subescalas evaluadas. Estos análisis permiten evaluar la capacidad discriminativa de los instrumentos y el grado de asociación entre los dilemas y las distintas Escalas y Subescalas de Justicia Social.

En el cuadro 3 se presentan los valores de correlación de Pearson de los 39 dilemas respecto a las Escalas y Subescalas evaluadas y respecto a la puntuación global del cuestionario.

Cuadro 3. Correlaciones de Pearson dilema-dimensión

PREGUNTA	REDISTRIBU- CIÓN	RECONOCI- MIENTO	REPRESEN- TACIÓN	JS EDUCACIÓN	JS TOTAL
<i>Redistribución</i>					
Dilema 2: Alumnos con necesidades	0,465**	0,106**	0,151**	0,141**	0,318**
Dilema 5: Dificultades aprendizaje	0,322**	0,145**	0,148**	0,110**	0,272**
Dilema 8: Países pobres	0,330**	0,127**	0,214**	0,101**	0,297**
Dilema 11: Campañas prevención	0,273**	0,116**	0,102**	-0,031	0,217**
Dilema 13: Discapacidad laboral	0,353**	0,087**	0,116**	0,006	0,245**
Dilema 16: Ayudas países pobres	0,394**	0,120**	0,138**	0,018	0,288**
Dilema 19: Becas escolares	0,305**	0,137**	0,180**	0,158**	0,275**
Dilema 24: Excursión	0,544**	0,108**	0,128**	0,059	0,343**
Dilema 27: Trabajo infantil	0,393**	0,130**	0,131**	0,087**	0,289**
Dilema 29: Impuestos	0,456**	0,108**	0,095**	0,054	0,290**
<i>Reconocimiento</i>					
Dilema 1: Idioma	0,116**	0,491**	0,169**	0,161**	0,351**
Dilema 3: Acceso TICS	0,089**	0,234**	0,019	-0,076*	0,155**
Dilema 7: Mujeres	0,220**	0,331**	0,129**	0,174**	0,305**
Dilema 10: Acoso escolar	-0,097**	0,127**	-0,017	-0,045	0,008
Dilema 15: Religión/Hiyab	0,074*	0,420**	0,211**	0,191**	0,319**
Dilema 18: Identidad cultural	0,146**	0,411**	0,121**	0,130**	0,306**
Dilema 21: Familia	0,128**	0,539**	0,246**	0,157**	0,413**
Dilema 23: Hijos parejas homosexuales	0,109**	0,555**	0,225**	0,213**	0,403**
Dilema 26: Matrimonio homosexual	0,203**	0,564**	0,248**	0,238**	0,457**
Dilema 28: Censura internet	0,196**	0,455**	0,161**	0,056	0,366**
<i>Representación</i>					
Dilema 4: Elección delegado	0,194**	0,096**	0,333**	0,046	0,277**
Dilema 6: Comisión escolar	0,156**	0,206**	0,368**	0,153**	0,326**
Dilema 9: Voto elecciones generales	0,159**	0,225**	0,462**	0,143**	0,378**
Dilema 12: Políticos	0,127**	0,131**	0,411**	0,148**	0,298**
Dilema 14: Alum. escasa participación	0,197**	0,152**	0,478**	0,104**	0,368**
Dilema 17: Consultas ciudadanas	0,078*	0,156**	0,417**	0,109**	0,291**
Dilema 20: Gobierno democrático	0,107**	0,132**	0,295**	-0,025	0,238**
Dilema 22: Lenguas cooficiales	0,136**	0,144**	0,290**	0,113**	0,254**
Dilema 25: Jóvenes política	-0,013	-0,022	0,198**	-0,096**	0,072*
Dilema 30: Justicia universal	0,121**	0,140**	0,385**	0,173**	0,288**
<i>Justicia Social en Educación</i>					
Dilema 31: Actividades extraescolares	0,001	0,126**	0,125**	0,385**	0,114**
Dilema 32: Obligatoriedad enseñanza	0,057	0,111**	0,122**	0,436**	0,130**
Dilema 33: Comprensividad /diversificación	0,009	-0,006	0,017	0,286**	0,009
Dilema 34: Financiación centros eds.	0,046	0,053	0,008	0,287**	0,048
Dilema 35: Ed. segregada género	0,103*	0,151**	0,063	0,312**	0,142**
Dilema 36: Adaptaciones curriculares	0,083**	0,093**	0,109**	0,481**	0,127**
Dilema 37: Material escolar	-0,071*	0,008	0,017	0,219**	-0,020
Dilema 38: Bachillerato excelencia	0,198**	0,269**	0,200**	0,550**	0,299**
Dilema 39: Abuso pareja	0,105**	0,129**	0,133**	0,366**	0,164**

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0,01. *La correlación es significativa al nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuadro 3 muestran que las puntuaciones de correlación más altas corresponden con las dimensiones que evalúan, presentando de este modo una correlación lineal positiva y significativa ($p < 0,01$) con los niveles más altos de correlación sobre las Escalas y Subescalas que los integran. Estos resultados nos indican que, aunque muchos de los dilemas son multidimensionales, pues se ven implicados en más de una dimensión,

tras valorar sus índices de correlación observamos que los valores más altos y significativos de cada uno de ellos, corresponden con las Subescalas que los integran.

Cuadro 4. Correlaciones de Pearson entre las subescalas de justicia social

		REDISTRIBUCIÓN	RECONOCIMIENTO	REPRESENTACIÓN	JS EDUCACIÓN	JS TOTAL
Redistribución	Pearson	1	0,317	0,346	0,175	0,728
	Sig.		0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Reconocimiento	Pearson		1	0,404	0,289	0,751
	Sig.			0,000**	0,000**	0,000**
Representación	Pearson			1	0,247	0,765
	Sig.				0,000**	0,000**
JS Educación	Pearson				1	0,319
	Sig.					0,000**

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las correlaciones entre las Escalas y Subescalas de Justicia Social, se puede observar en el cuadro 4 que existe una relación muy alta y significativa entre todas ellas ($p < ,001$), confirmando que todas estas medidas de Justicia Social están muy relacionadas.

6. Conclusiones

Con la elaboración del CRJSES y del CRJSP, en este estudio se propone que las representaciones de estudiantes y docentes sobre Justicia Social constituyen un elemento que se puede medir y evaluar, presentando un interés especial para esta investigación su aplicación en el ámbito educativo.

Apoyándonos en lo que afirman algunos teóricos (Bonnycastle, 2011) acerca del concepto de Justicia Social y en otras escalas relacionadas (Enterline et al., 2008; Ludlow, Enterline, y Cochran-Smith, 2008; Patterson, Doppen y Misco, 2012), desde esta investigación se ha asumido que las representaciones que tienen estudiantes y docentes sobre Justicia Social pueden situarse a lo largo de un continuo, que va desde niveles relativamente débiles, a fuertes compromisos por la Justicia Social.

El proceso de validación de los instrumentos se ha realizado a través de un estudio piloto, y mediante el criterio de jueces expertos en Justicia Social que nos permitieron determinar una validez adecuada de contenido y de constructo de los cuestionarios. Los instrumentos presentan también una fiabilidad aceptable que denota coherencia y consistencia interna entre los elementos que lo integran. Tras los análisis de fiabilidad y validez, se ha observado que los dilemas que componen los cuestionarios son consistentes y constituyen un concepto unidimensional definido a partir de los tres componentes de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) que representan un continuo significativo y teóricamente definido.

Las Subescalas de Justicia Social no representan dimensiones aisladas, sino que están interconectadas, e interaccionan entre sí compartiendo muchos de sus planteamientos. Con los instrumentos elaborados, se ha observado que, la mayor parte de problemáticas e injusticias que se producen en la sociedad en general, y en el sistema educativo en particular, incluyen cuestiones que implican elementos de más de una dimensión, por lo

que es muy complicado aislar cada uno de los dilemas para vincularlos sólo a una de ellas. En relación a esto, Fraser (2008) habla de bidimensionalidad, en el sentido de que una situación de injusticia puede implicar dos dimensiones o incluso las tres.

Por ello, resulta necesario profundizar en la conceptualización teórica y en la estructura interna de cada una de las dimensiones de Justicia Social, incorporando los elementos conceptuales y hermenéuticos generados desde otras disciplinas, que puedan ayudar a contextualizar cada dimensión en el ámbito educativo, sin perder el punto de vista de su interrelación.

Los cuestionarios han sido diseñados con la intención de abarcar una diversidad amplia de opiniones, con distintas opciones de respuesta que reflejan diferentes niveles de Justicia Social para cada uno de los dilemas propuestos. Sin embargo, al tratarse de cuestionarios con alternativas cerradas se restringen las respuestas de los participantes.

Esta dificultad intrínseca de los cuestionarios nos lleva a considerar otra limitación de este estudio, pues la investigación empírica realizada desde un enfoque exclusivamente cuantitativo se debería apoyar de estrategias cualitativas que nos permitan profundizar en los análisis y resultados obtenidos. Por ello, sería conveniente matizar las representaciones de Justicia Social que tienen estudiantes y docentes, complementando los instrumentos de esta investigación con la aplicación de otros métodos, como entrevistas individuales y grupales. A través del diálogo y las declaraciones manifiestas de los sujetos se podrían explorar las opiniones y representaciones de Justicia Social de los participantes, consiguiendo una mayor riqueza interpretativa y comprensión más profunda del fenómeno objeto de estudio.

Sería interesante determinar también la influencia de la formación y las experiencias en las trayectorias vitales de los participantes con la Justicia Social. Para ello, futuros trabajos de investigación deberían avanzar en estas líneas, incluyendo la medición de otras variables como las experiencias previas de aprendizaje sobre temas de Justicia Social y las experiencias de injusticia vividas o presenciadas. Investigaciones previas (Bandura, 1997; O'Brien et al., 2006) muestran que las experiencias formativas en Justicia Social pueden llegar a tener influencias positivas en las representaciones y creencias de autoeficacia en este ámbito. Experiencias directas de opresión, así como el contacto y observación de las injusticias de otros, son factores que también facilitan la implicación en el trabajo por la Justicia Social (Broido, 2000), siendo innegable la importancia que presentan las experiencias tempranas en el desarrollo de un posicionamiento más orientado hacia la Justicia Social (Caldwell y Vera, 2010). Cabe esperar que las personas que se han comprometido previamente con comportamientos activistas obtengan puntuaciones significativamente más altas en las Escalas y Subescalas de Justicia Social (Hurtado, 2007; Nilsson y Schmidt, 2005; Torres-Harding, Siers y Olson, 2012).

Por otra parte, siguiendo a otros autores (Beer et al., 2012) se sugiere analizar el rol de los rasgos o disposiciones de personalidad en el desarrollo de estas representaciones. Sería útil poder explicar los factores personales y sociales que inciden en estas representaciones y actitudes hacia la Justicia Social. Todas estas variables (formación, experiencias personales y rasgos de personalidad) resultarían significativas porque nos permitirían mejorar el poder exploratorio de los instrumentos y observar su influencia en las representaciones de Justicia Social que presentan estudiantes y docentes.

El desarrollo de herramientas adaptadas y validadas para el análisis de las representaciones de Justicia Social ha supuesto una contribución a la investigación y se espera que puedan ayudar a la realización de futuros trabajos que analicen las representaciones de Justicia Social que presentan estudiantes y docentes. También se deberían realizar estudios longitudinales, para observar la evolución de las representaciones; viendo si mejoran, empeoran o se mantienen los resultados obtenidos a través del tiempo.

Estudios futuros deberían analizar las representaciones de estudiantes y docentes de Justicia Social en distintas muestras y contextos diferentes. Es destacable que hasta el momento se han traducido los cuestionarios a varios idiomas (inglés, portugués, euskera y catalán) con la intención de poder realizar estudios comparativos entre diversos países y regiones. Sin embargo, es necesario adaptar los instrumentos a los entornos específicos, tanto en términos lingüísticos como culturales y contextuales, para poder captar con mayor precisión los matices y variaciones locales que se manifiestan en los distintos ambientes y centros de formación.

Los instrumentos diseñados en esta investigación también pueden ayudar a desarrollar proyectos educativos para la formación de docentes y estudiantes de Educación Secundaria, en el ámbito de una enseñanza que promueva la Justicia Social. Los programas que deseen integrar la Justicia Social en sus currículos pueden usar este marco para plantear preguntas acerca del modo más adecuado de abordar estos temas. Ha sido destacada por otros autores (Beer et al., 2012; Miller et al., 2009) la importancia de las percepciones que tienen las personas para influir en sus compromisos hacia la Justicia Social en los ambientes de formación.

Fomentar en las y los estudiantes el compromiso hacia la búsqueda activa de la promoción de Justicia Social es un objetivo de muchos docentes. Para ello, resulta conveniente desarrollar evaluaciones sobre la orientación y las representaciones de Justicia Social que presentan estudiantes y docentes, ayudando de este modo a determinar las necesidades educativas de programas de Justicia Social que se puedan aplicar en la etapa de Enseñanza Secundaria y en la Universidad. En este sentido, consideramos conveniente evaluar las representaciones que tienen las personas jóvenes sobre Justicia Social para adaptarse a sus distintos niveles de comprensión y poder elaborar programas adecuados para intervenir en Justicia Social.

Como se ha demostrado en estudios previos (Cochran-Smith et al., 2012; Enterline et al., 2008; Lazar, 2012; McDonald, 2005), estas evaluaciones también pueden ser útiles para medir los cambios que manifiestan los estudiantes de estos programas tras su formación. Evaluando las ideas o representaciones que tienen sobre la Justicia Social, se podría valorar la eficacia de las intervenciones en clase, incrementando a su vez una mayor conciencia sobre estas preocupaciones (Torres-Harding et al., 2014). El conocimiento de estas representaciones puede servir a educadoras y educadores para facilitar el diálogo, la reflexión y la acción en torno a actividades relacionadas con la Justicia Social.

Por lo tanto, las investigaciones futuras deben continuar centrándose en cómo estudiantes y docentes conceptualizan lo que significa trabajar activa y colaborativamente por la Justicia Social, examinando cómo las personas pasan de la toma de conciencia y las representaciones de Justicia Social a participar implicándose activamente por el cambio social.

Como señala Goodman (2000), sólo cuando somos conscientes desde una perspectiva crítica de las desigualdades de la sociedad podremos intervenir sobre las injusticias, y esta promoción de la Justicia Social sólo se podrá conseguir mediante la mejora de las condiciones, situaciones y contextos en los que se (re)producen dichas injusticias, teniendo en cuenta para ello las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación. El interés último que se persigue con este trabajo es promover a través de esta reflexión, actitudes, prácticas y acciones educativas orientadas hacia la lucha por la justicia social, que permitan la superación de las desigualdades y la lucha contra las injusticias en los distintos contextos educativos.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto “Escuelas para la justicia social” (ref.: EDU2011-29114.), financiado por el Plan Estatal de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes. Information Systems Research*, 6(2), 144-176. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 26, 58-70.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freedman.
- Barreiro, A., Etchezahar, E. y Prado-Gasco, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: Validación de la escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1), 57-72. <https://doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.4>
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C. y Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees' perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 120-127. <https://doi.org/10.1037/a0026325>
- Bonnycastle, C. (2011). Social justice along a continuum: A relational illustrative model. *Social Service Review*, 85(2), 267-295. <https://doi.org/10.1086/660703>
- Broido, E. M. (2000). The development of social justice allies during college: A phenomenological investigation. *Journal of College Student Development*, 41(1), 3-18.
- Caldwell, J. C. y Vera, E. M. (2010). Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 163-176. <https://doi.org/10.1037/a0019093>
- Chen-Hayes, S. F. (2001). Social justice advocacy readiness questionnaire. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 13(1), 191-203. https://doi.org/10.1300/J041v13n01_13
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>

- Corning, A. F. y Myers, D. J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703-729. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00304>
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 234-256). American Council on Education.
- Cuervo, H. (2012). Enlarging the social justice agenda in education: an analysis of rural teachers' narratives beyond the distributive dimension. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 83-95. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.669829>
- Dalbert, C., Montada, L. y Schmitt, M. (1987). The belief in a just world as a motive: Validity correlates of two scales. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615. <https://doi.org/10.1037/t19124-000>
- Dean, J. K. (2009). *Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale* (Tesis doctoral). Georgia State University, USA.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. H. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290. <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gable, R. y Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Kluwer Academic Publishers.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>
- Goodman, D. J. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1085. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00092>
- Hurtado, S. (2007). Linking diversity with the educational and civic missions of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(2), 185-196. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0070>
- Jacott, L., Maldonado, A., García-Vélez, T., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., Juanes, A., Fernández, A., Seguro, V., Agustín, S. y Plascencia, M. (2019). Social justice in education. Capabilities, well-being and social-justice oriented citizens. En L. Jacott, T. García-Vélez y V. Seguro (Eds.), *Education, citizenship and social justice: Innovation, practices and research* (pp. 139-149). CiCea.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Lahlou, S. (2015). Social representations and social construction: The evolutionary perspective of installation theory. *The Cambridge Handbook of Social Representations*, 193, 210-223. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.017>
- Lazar, A. (2012). The possibilities and challenges of developing teachers' social justice beliefs. *Online Yearbook of Urban Learning, Teaching, and Research*, 13, 33-40.

- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90081-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90081-L)
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.
<https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- McCoach, D., Gable, R. y Madura, J. (2013). *Instrument development in the affective domain school and corporate applications*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7135-6>
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
<https://doi.org/10.1177/0022487105279569>
- Miller, M. J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muñoz de la Peña, C., Bernadi, S. y Morere, L. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 495-507.
<https://doi.org/10.1037/a0017220>
- Moscovici, S. (2001). *Social representations. Essays in social psychology*. New York University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F. J., Hernández, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Nilsson, J. E., Marszalek, J. M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D. y Misialek, L. H. (2011). Development and assessment of the social issues advocacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0013164410391581>
- Nilsson, J. E. y Schmidt, C. K. (2005). Social justice advocacy among graduate students in counseling: An initial exploration. *Journal of College Student Development*, 46, 267-279.
<https://doi.org/10.1353/csd.2005.0030>
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- O'Brien, K., Patel, S., Hensler-McGinnis, N. y Kaplan, J. (2006). Empowering undergraduate students to be agents of social change: an innovative service learning course in counseling psychology. En R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 59-73). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976220.n5>
- Patterson, N., Doppert, F. y Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>
- Pérez de la Fuente, O. (2011). Escalas de justicia y emancipación: Inclusión, redistribución y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía*, 11, 378-391.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
<https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Rasinski, K. A. (1987). What's fair is fair-or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201-211.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.201>

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Reason, R. D. y Davis, T. L. (2005). Antecedents, precursors, and concurrent concepts in the development of social justice attitudes and actions. *New Directions for Student Services*, 110, 5-15. <https://doi.org/10.1002/ss.161>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Ritchhart, M. (2002). *Development of the Social Activism Beliefs Rating scale (SABR): An instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism* (Tesis doctoral). Oklahoma State University.
- Rubin, Z. y Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1973.tb00104.x>
- Rubin, Z. y Peplau, L. A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31(3), 65-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb00997.x>
- Sainz, V. (2017). *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). What do secondary education students understand about social justice? Students representations of social justice in different regions of Spain. *Interchange*, 51(2), 157-178. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09389-y>
- Sammur, G. (2015). Attitudes, social representations and points of view. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 96-112). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.010>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650>
- Sandretto, S. (2008). *Action research for social justice*. Teaching and Learning Research Initiative.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Penguin. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjnr7n>
- Sepúlveda-Parra, C. (2010). *La representación social de la educación y sus implicaciones en la mejora escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V. y Carreño González, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.006>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Tikly, L. y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. y Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the social justice scale. *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>

- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F. y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.1177/1746197914520655>
- Wagner, W. (2015). Representation in action. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 12-28). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.004>
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
<https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.

Anexo. Cuestionario de representaciones de justicia social para profesores (CRJSP)

Autores: Liliana Jacott, Antonio Maldonado, Vanesa Sainz, Tatiana García-Vélez, Vanesa Seguro, Almudena Juanes, Everardo Pérez-Manjarrez, Santiago Agustín y Antonio Fernández (2020)

A continuación, se presentan una serie de situaciones hipotéticas y 3 posibles alternativas de actuación. Marque con una X cuál de estas 3 alternativas considera que es más justa.

- 1. Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:**
 - A) Para ser ciudadana/ciudadano con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
 - C) Para ser ciudadana/ciudadano con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.

- 2. Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:**
 - A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
 - B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
 - C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

- 3. Un derecho universal para todas las personas debería ser:**
 - A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
 - B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
 - C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.

- 4. Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/otro estudiante con mucho mejores calificaciones que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:**
 - A) Las/los estudiantes mejor valorados por su tutora.
 - B) Solo deberían ser representantes estudiantes con buenas calificaciones.
 - C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas calificaciones.

- 5. Luisa está en 6º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le**

sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:

- A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
- B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
- C) Lo que tendrían que hacer la familia de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.

6. En un centro de educación secundaria se va a nombrar una comisión formada por representantes de las familias y del profesorado que tiene que redactar la normativa de convivencia. Hay un debate sobre cómo tiene que ser la participación de las/los estudiantes en esta comisión. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?:

- A) Deberían participar sólo el profesorado, equipo directivo y las familias porque son los que tienen más conocimiento del centro y tienen la experiencia de años anteriores.
- B) Deberían participar también estudiantes mayores porque tienen experiencia y conocen mejor el centro.
- C) Deberían estar representados estudiantes de todos los cursos, ya que cada uno puede aportar un punto de vista diferente.

7. En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:

- A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas.
- B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

8. Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:

- A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
- B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
- C) Promover acuerdos con multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.

9. En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto:

- A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país.
- B) Todos los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país.
- C) Todos las ciudadanas y ciudadanos que vivan en ese país.

10. Pablo es un niño de 2º de ESO al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a una persona adulta.
- B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.

C) Hablar con Pablo para ayudarle a evitar y/o afrontar esas situaciones.

11. El gobierno de Lurtenia está muy preocupado con el consumo de alcohol entre adolescentes y quiere destinar una cuantiosa cantidad de dinero para hacer frente a ese problema en los centros de educación secundaria. ¿Qué crees que es mejor?:

A) Este dinero debería ser utilizado únicamente en aquellos centros en los que ya se ha visto que existe este problema para aplicar programas de tratamiento a los/las estudiantes que consumen mucho alcohol.

B) Debería repartirse ese dinero entre todos los centros para que realizaran obligatoriamente campañas de prevención del consumo de alcohol y tratamiento para los/las que consumen más.

C) Debería hacerse un estudio sobre las necesidades de cada centro y distribuir el dinero en función de sus dificultades y sus proyectos concretos.

12. Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:

A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas.

B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.

C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por sus méritos y sus capacidades.

13. Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:

A) Todas las personas deberían cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.

B) Cada persona debería cobrar en función de su rendimiento

C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Estado debe compensar a la empresa económicamente.

14. En tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías tú para promover su participación?:

A) Que las profesoras y profesores organicemos actividades que les ayuden a participar más.

B) Que los estudiantes de cada clase propongan actividades que les ayuden a participar más.

C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

15. Rashida es una estudiante musulmana de 3º de ESO. En la clase de educación física no quiere quitarse el velo a pesar de que el profesor le insiste. ¿Cuál crees que debería ser la posición de la dirección del centro?:

A) Pedirle a ella y a su familia que respeten las normas de la clase.

B) Tratar el caso en la comisión de convivencia para reconsiderar las normas de diversidad cultural.

C) Permitirle que no vaya a las clases de educación física.

16. ¿Cuál de las siguientes formas de gestionar las ayudas económicas internacionales hacia los países más pobres te parece más justa?

A) Favorecer que las empresas multinacionales creen industrias para que contraten a la población local.

- B) Financiar a la población local para que se formen y gestionen sus propias empresas.
 - C) Que personas expertas y asociaciones independientes sin ánimo de lucro ayuden a los gobiernos a crear infraestructuras sociales y económicas.
- 17. Algunas chicas y chicos jóvenes piensan que además de votar para elegir gobernantes es necesario convocar consultas para decidir sobre temas muy importantes. ¿Qué piensas que es mejor?:**
- A) Que se convoquen consultas sobre temas culturales o del medio ambiente.
 - B) Que sería poco práctico consultar a las ciudadanas y ciudadanos continuamente, porque esa es la función de las personas que gobiernan.
 - C) Convocar consultas sobre los cambios importantes en los modos de participación y toma de decisiones.
- 18. Las familias de estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:**
- A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
 - B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
 - C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.
- 19. Para la asignación de becas, ¿Qué criterio debería tener mayor importancia?**
- A) La nota media del estudiante.
 - B) El nivel de ingresos económicos de la familia.
 - C) Ambos criterios por igual.
- 20. En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:**
- A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
 - B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
 - C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.
- 21. Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:**
- A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/hijos.
 - B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
 - C) Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.
- 22. Vetonía es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonía te parece mejor para la convivencia en ese país?:**
- A) Que todas las niñas y los niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
 - B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas: “vetón” y “yuso” a todas las niñas y los niños.
 - C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cuál quiere ir.

- 23. Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y de lesbianas tengan hijas/hijos. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:**
- A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/hijos.
 - B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
 - C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, el profesorado debería atender a la diversidad de familias que existen.
- 24. En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de ESO. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:**
- A) Que el colegio pague los gastos de los/las estudiantes que no tienen dinero.
 - B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de estudiantes de los dos grupos para que asistan todos.
 - C) Asegurarse que los chicos y las chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que van a ver en el museo.
- 25. ¿Por qué crees que a veces se dice que las chicas y chicos jóvenes son apáticos, o que tienen poco interés, a la hora de participar en la vida política y social?:**
- A) Porque la política no tiene sentido, hay otras cosas más importantes.
 - B) Porque las personas jóvenes prefieren participar de otras maneras y en otro tipo de espacios.
 - C) Porque las personas adultas no facilitan la participación activa de las/los jóvenes.
- 26. En Everenia se está regulando la ley del matrimonio, y en el parlamento hay un debate sobre cuál sería la mejor opción para las parejas de personas del mismo sexo. ¿Cuál crees tú que es la mejor alternativa?:**
- A) Que las personas del mismo sexo puedan casarse y tener los mismos derechos que todos los demás.
 - B) Las personas del mismo sexo nunca pueden formar un matrimonio.
 - C) Que a las personas del mismo sexo se les reconozcan algunos derechos, pero no se les permita casarse.
- 27. Una conocida multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:**
- A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
 - B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
 - C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.
- 28. En algunos países del mundo se censuran ciertos contenidos en internet. En tu opinión son actos que:**
- A) En algunos momentos pueden ser necesarios para resguardar la paz y la seguridad del país.
 - B) Es imprescindible que los países desarrollen leyes sobre qué contenidos se pueden publicar en la red.

C) Limitan los derechos universales de expresión y participación.

29. En relación con los impuestos, ¿qué te parece mejor?:

A) Todas las personas que viven en el mismo país deberían pagar los mismos impuestos.

B) Las personas deberían pagar más impuestos en función de su riqueza.

C) Nadie debería pagar impuestos.

30. Si se pudiera construir una “Justicia Universal”, ¿cómo debería hacerse?:

A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación universal.

B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.

C) Que se promuevan acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

31. En relación con la toma de decisiones de las actividades extraescolares que se realizan durante el curso fuera del horario escolar (actividades artísticas, deportivas, de idiomas, etc.):

A) Las actividades extraescolares siempre las deben decidir las familias porque son ellos los que mejor conocen a sus hijas e hijos

B) A partir de los últimos cursos de primaria ya deben decidir los estudiantes.

C) Los estudiantes siempre deben decidir las actividades que quieren realizar.

32. En la actualidad la enseñanza es obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Desde su punto de vista que opción de las siguientes proporciona mayores garantías de justicia social.

A) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta la mayoría de edad, proporcionando en cada etapa el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades formativas de los estudiantes.

B) La enseñanza obligatoria y gratuita debería abarcar hasta los 14 años para poder dar respuesta a los alumnos que no desean continuar con sus estudios e incorporarse al mundo laboral lo antes posible.

C) La enseñanza obligatoria y gratuita debe abarcar hasta los 16 años dado que no es imprescindible que todos los alumnos realicen estudios más allá de esta etapa.

33.Cuál es su opinión respecto al debate entre comprensividad y diversificación temprana.

A) En las etapas educativas obligatorias, es imprescindible la diversificación de los contenidos para los diferentes estudiantes con distintas capacidades o talentos.

B) En las etapas educativas obligatorias la comprensividad debe ser un criterio básico de equidad educativa.

C) En las etapas educativas obligatorias debe existir un equilibrio entre la comprensividad y la diversificación temprana de los contenidos en función de las diferentes capacidades de los estudiantes.

34. En un Ayuntamiento hay una gran demanda de plazas de educación secundaria que apenas son cubiertas por los tres centros financiados con fondos públicos que existen (dos públicos y uno concertado). Además, hay un cuarto centro

totalmente privado que tiene un gran número de solicitudes. En este contexto, lo más justo socialmente sería:

- A) Aumentar provisionalmente la ratio en los centros financiados con fondos públicos, mientras se construye un tercer centro público.
- B) Conceder financiación con fondos públicos al centro privado para que se convierta en concertado.
- C) Subvencionar a las familias de los alumnos que acuden al centro totalmente privado para compensar su esfuerzo económico adicional.

35. La familia de Elena quiere que ella estudie la ESO en un colegio solo para chicas. Desde un punto de vista educativo, ¿qué opción te parece más justa socialmente?

- A) El Estado debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros para garantizar que aquellas familias que deseen que sus hijas/hijos estudien en un colegio separado por sexos puedan hacerlo.
- B) El Estado no debe apoyar con fondos públicos este tipo de centros, ya que la educación separada por sexos no promueve la igualdad ni la convivencia entre mujeres y hombres.
- C) El Estado no debería autorizar la existencia de centros que separan en función del sexo porque no promueven el pleno desarrollo de chicas y chicos.

36. En tu opinión, para que los estudiantes con problemas de aprendizaje que tengan adaptaciones curriculares significativas obtengan el Título de Educación Secundaria Obligatoria:

- A) Deben tener las competencias y los conocimientos mínimos, que se requieren igualmente para el resto de estudiantes.
- B) Deben haber mejorado significativamente respecto a sus competencias y conocimientos anteriores.
- C) Deben realizar otro itinerario formativo que requiera otro tipo de competencias y conocimientos.

37. En relación con los libros de texto y el material escolar:

- A) Las familias deben proveer a sus hijos del material escolar y de los libros de texto necesarios.
- B) Los centros educativos en colaboración con las familias deben llevar a cabo un sistema de préstamo de libros para todos sus alumnos.
- C) La Administración Educativa debe dotar a las familias más necesitadas del material escolar y los libros de texto necesarios para el curso escolar.

38. Respecto al bachillerato de excelencia. ¿Cuál de las siguientes medidas te parece más adecuada para hacer frente a esta situación?

- A) El Estado debería apoyar la creación de “bachilleratos de excelencia” para los mejores estudiantes de ESO, en donde cuenten con los mejores docentes y medios tecnológicos más avanzados para potenciar un mejor desarrollo de sus capacidades.
- B) La creación de este tipo de bachilleratos en los que se divide a estudiantes según su rendimiento académico aumenta las desigualdades, dado que se abandona a aquellos que más apoyo necesitan.

- C) En vez de crearse bachilleratos de excelencia se debería agrupar a los estudiantes en función de su rendimiento académico, con el objetivo de elevar el desempeño promedio.

39. Un profesor de Educación Secundaria se encuentra un sábado por la calle a dos estudiantes del centro que son pareja. Están discutiendo y uno de ellos tiene comportamientos claramente abusivos hacia su pareja. Además de otras posibles actuaciones ¿Qué debería hacer ese profesor en su centro educativo?

- A) Comentar en clase abiertamente este tipo de problemas sin aludir explícitamente a los alumnos implicados para prevenir conductas de riesgo similares.
- B) No debería comentarlo ya que el suceso ha ocurrido fuera del centro y se debe respetar la intimidad de los estudiantes.
- C) Solo debería informar al Departamento de Orientación y/o al tutor para que aborden el problema.

Breve CV de las autoras

Vanesa Sainz

Profesora a tiempo completo en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Educación, Experta en Docencia Universitaria y Especialista en Orientación Educativa por la Universidad Autónoma de Madrid. Mercedora de una beca de concurrencia competitiva por el Programa de Formación al Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU 12-01510) durante los cursos 2013-2017. Realización de dos estancias predoctorales en London Metropolitan University y en Ottawa University. Desarrollo de la docencia universitaria y la investigación en las áreas de Justicia Social, Desarrollo Humano, Psicología, Educación y Metodología. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8897-3389>. Email: vanesa.sainz@ufv.es

Liliana Jacott

Profesora Titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la educación para la ciudadanía, el desarrollo humano y la educación para la justicia social. Actualmente, su tarea investigadora está dirigida al estudio del desarrollo humano y de las capacidades desde una perspectiva de justicia social, y de las representaciones sobre la justicia social en distintos colectivos. Dentro de un contexto europeo, forma parte de la Red Europea CiCea (Children's Identity & Citizenship European Association). Actualmente es coordinadora de la Línea de investigación "Desarrollo Humano y Justicia Social" dentro del grupo de investigación GICE (Cambio Educativo para la Justicia Social) de la UAM y coordinadora del Área de Investigación de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5826-3693> Email: liliana.jacott@uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodríguez-Fernández, J. R. (Dirs.). (2020). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro. 1.235 páginas. ISBN: 9788418083563

Irene Moreno-Medina *

Universidad Autónoma de Madrid, España

Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández son los directores de "Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente", una obra extensa de carácter colaborativo y acceso abierto. Díez Gutiérrez, además, también forma parte de los autores de la misma con un apartado denominado "La economía neoliberal asalta la gestión escolar pública".

Enrique J. Díez es ensayista y realiza su labor investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Juan R. Rodríguez es experto en políticas neoliberales en educación y servicios sociales, la renta básica y la pedagogía crítica. Ambos son profesores en la Facultad de Educación en la Universidad de León.

Este ejemplar, fruto del carácter cooperativo del mismo, se compone por 1.235 páginas en las que podemos adentrarnos ante el trabajo que recoge multitud de propuestas y experiencias que nos sirven para repensar en un modelo educativo que considere un mayor enfoque de pedagogía crítica e inclusiva. La división que encontramos en este libro es por área temática, en la que podemos leer diferentes proposiciones y prácticas educativas basadas en dicha sección. Esta segmentación es común en cada uno de los capítulos y, por ello, encontramos que pueden diferir en la cantidad de apartados. De esta manera, podemos leer sobre las siguientes catorce temáticas (se presentan en el mismo orden que aparecen en el volumen): Experiencias y prácticas en educación superior, Educación para la igualdad y la coeducación educación para la igualdad y la coeducación, Educación para una ciudadanía crítica e inclusiva, Formación crítica del profesorado, Pedagogías críticas, Educación intercultural y para la paz, Análisis de políticas educativas, Transformación social y artes escénicas, Experiencias y prácticas de educación crítica e inclusiva, Educación de personas adultas y mayores, Educación crítica y nuevas tecnologías, Educación crítica desde la experiencia de colectivos sociales, Neoliberalismo y educación y, por último, Atención a la diversidad. La cantidad de proyectos varía según la temática del capítulo, por lo que podemos estudiar en algunos solamente cuatro de ellas, mientras que, en otras, como la de Formación crítica del profesorado, un total de catorce.

El lector o lectora podrá adentrarse en diferentes áreas educativas que comparten un objetivo común: que la educación sea verdaderamente justa. De esta manera,

*Contacto: irene.morenom@uam.es

independiente del sector específico, podemos leer diferentes propuestas y experiencias que demuestran que la educación pública necesita de todos los agentes educativos para conseguir un bien común, como es contar con ciudadanos que sean, su vez, agentes transformadores y críticos.

Los directores de este tomo, en defensa de esta idea, no solamente han conseguido unir a diferentes perfiles profesionales y académicos para la construcción de un libro con propuestas tan diversivas que pueden ser llevadas a la práctica con independencia de la especialidad del lector, sino que, además, han facilitado que sea de acceso gratuito para cualquier persona, demostrando –una vez más– su compromiso. En otras palabras, es una declaración de intenciones de los directores promover la facilidad de lectura, ofreciendo este recurso, para que los docentes y otros profesionales tengan en sus manos herramientas que les permitan convertirse en agentes transformadores durante su praxis educativa de una manera, obviamente, no neutral. Porque ser educadores justos nos posiciona, ya que buscamos el bien común de la sociedad a través de una escuela pública y de calidad para todos y todas.

Este libro, cuya primera edición es de febrero de 2020, puede convertirse en una gran herramienta ante los nuevos retos que nos acontece tras la pandemia de la COVID-19, en el que nuestros estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en mayor vulnerabilidad, se ven afectados. Educación para el bien común, tal y como lo expresa el título, consiste en que los agentes socioeducativos y culturales, de la mano de la educación pública, exploren cuál es el mejor modelo educativo para nuestra sociedad. Sin duda, la recopilación de experiencias es una muestra de que, juntos, podemos caminar hacia una mayor educación para Justicia Social.

Recensión:

Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passeti. Siglo XXI. 142 páginas. ISBN: 9789876298001*

Germán Iván Martínez Gómez *

Escuela Normal de Tenancingo, México

En 2021 Paulo Freire cumpliría cien años. Nacido en Recife, en 1921, el pedagogo de la liberación, el educador popular, el filósofo de la educación más grande que ha dado Brasil al mundo, hoy hace más falta que nunca. ¿Qué diría Freire si le hubiese tocado vivir esta pandemia? ¿Cuál sería su postura pedagógica, política, ética, epistemológica en estos días de confinamiento? ¿Cómo vería el compromiso existencial en esta contingencia sanitaria? ¿Cuál sería su posición frente a la devastación ecológica, la degradación social, el deterioro económico, la deshumanización proliferante y el discurso rutilante de la tecnología a favor de la educación?

Como él mismo llegó a decir, es necesario, al leer su obra, releerlo pero también reinventarlo, recrearlo...

Esto es posible si leer con cuidado *La voz del maestro*, un “libro hablado” que se gestó en 1995, con Edson Passeti, quien integraba entonces el Departamento de Ciencias Sociales en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y quien es actualmente un estudioso de la política y, por ello mismo, del Estado, el poder, el Derecho y la ecopolítica.

La voz del maestro es un texto breve (apenas llega a las 142 páginas) que cuenta con una cálida presentación de Ana María Araújo Freire. En ella señala que Freire hizo teoría estudiando, reflexionando, curioseando, superando el sentido común, pensando incansablemente, dialogando, buscando, discutiendo, radicalizando sus propias hipótesis, construyendo, enseñando... Y fue así, sin duda. Paulo teorizó practicando y practicó teorizando; esto es, interrogándose, creando y recreando, comprendiendo, sintiendo, aprendiendo, incitando a otros a pensar no por él ni sobre él, sino con él.

La voz del maestro se publicó originalmente en San Paulo, Brasil, en 1998, por la editorial Imaginário. Su título fue: *Conversação libertaria com Edson Passitti*. Hoy forma parte de la Biblioteca Clásica de la Editorial Siglo XXI y ha salido a la luz veinte años después gracias a esta casa editorial, en su filial Argentina, con la valiosa traducción de Laura Granero.

En esta obra vemos, en el Freire de aquellos años, una renovada comprensión de la educación y de sus actores; de sus finalidades y de los recursos necesarios para ponerla en

*Contacto: german_img@yahoo.com.mx

marcha. En ella advertimos el coraje y la osadía necesarios para denunciar una realidad hostil y cruel; y la audacia para anunciar la posibilidad de un mundo diferente, construido entre todos. Freire reiteró muchas veces, en diversas obras, que el mundo no es sino que está siendo. Por ello nos hizo una invitación aún vigente: “Debemos transformarnos constantemente, acompañar la transformación del mundo en que vivimos” (p. 17).

En las primeras páginas de este libro hablado con coautor, Freire recuerda que soñaba desde niño con ser maestro; y subraya también su amor por el magisterio. En él recuerda con cariño a su madre, Tudinha, una mujer “muy retraída, serena y muy tierna” (p. 32) y evoca igualmente la habilidad de su padre para leer fluidamente en francés.

El educador pernambucano reconoce en este texto la gran influencia de su padre en su persona; y se refiere a él como “un hombre dotado de cualidades intelectuales, éticas, pedagógicas” (p. 26). Un hombre que le mostró a Freire desde entonces el error de dicotomizar el trabajo intelectual y el manual.

Es muy probable que de esas conversaciones que tuvo con su padre y que refiere con nostalgia, Freire aprendiera a escuchar, a resistir, a colaborar en el hogar, a convivir con sus hermanos, a disfrutar de la lectura y a gozar del aprendizaje. Desde luego, también es posible que allí naciera su deseo de compartir con otros su saber.

Freire rememora en esta obra cómo el espacio informal de su hogar lo preparó para la escuela y cómo su primer contacto con su propia alfabetización, explica el nacimiento de su método y permite comprender el educador que fue. Al recordar su propia infancia, el pedagogo brasileño hace una sentencia aún válida para nuestro tiempo: “La exacerbación de la autoridad [...] aplasta la libertad” (p. 33). Asimismo, nos invita a no caer en una concepción idealista del mundo y de la educación, al entender que ésta “es la expresión, reflejo de la materialidad de la sociedad y de la existencia de aquello que la sociedad provoca, que es la cultura” (p. 35).

Reiteradamente, el pensador brasileño sostuvo que la educación no lo puede todo pero que, paradójicamente, sin educación no podemos nada. Desde esta perspectiva, “si bien la educación no es la clave, sin ella es imposible solucionar los problemas” (p. 37). Para lograrlo, pensaba Freire, es fundamental recuperar el sentido común y superarlo, para crear una forma más rigurosa de pensar.

Cabe destacar que para nuestro autor la educación también es fascinación por el conocimiento. Y el educador progresista, entendido como agente de cambio, ha de vivir en un mundo que exige, no su adaptación acrítica y su acomodamiento, sino su inserción consciente, ética, política, sociológica e histórica.

Freire estaba convencido de que el mundo, siendo como es, puede ser de otra forma. Bajo su óptica, la educación no puede reducirse a un simple acto de conocimiento del mundo; debe ser también un acto de reconocimiento, cuestionamiento constante, develamiento permanente; es por ello un acto revolucionario... Por esta razón, cuando la educación está comprometida con el cambio, conlleva un análisis crítico del contexto donde los sujetos educativos se encuentran y una transformación de las condiciones sociológicas e históricas, nunca ontológicas, que inhiben el saber posible. “Nadie nace burro [escribirá Freire], la ignorancia es producto de la sociedad” (p. 58).

En este libro Freire reconoce su ingreso a la Teología de la Liberación, no como teólogo ni militante, sino como creyente. También da cuenta de cómo su libro, la Pedagogía del

oprimido, y su posterior publicación en inglés, lo “produjo como intelectual consagrado, como intelectual comprometido con la lucha por la liberación” (p. 66).

En *La voz del maestro*, el lector encontrará interesantes reflexiones sobre la libertad como fenómeno vital y sobre la educación que estimula el derecho de ser: la educación liberadora, “la única educación que debería existir” (p. 70). También hallará cavilaciones sobre la ignorancia, la miseria, la politicidad de la educación, el paso de Freire por el servicio público y su lucha por la democratización del poder.

Desde luego, advertirá el lector una dura crítica a la educación que se obstina en transmitir contenidos, priorizar la memorización y alentar la memorización. Al mismo tiempo, encontrará una sólida defensa de la escuela pública y de su autonomía; y un pronunciamiento abierto por el fortalecimiento de la sociedad civil y la democracia; por la salvaguardia del humanismo y también de la pedagogía que inquieta y moviliza.

El mismo Freire hablará sobre la ciencia, sobre su relación con Ivan Illich y sobre algunos de sus reinventores, principalmente en Estados Unidos: Peter McLaren, Henry Giroux, Donaldo Macedo, Peter Park, Ira Shor... Colegas, más que discípulos, quienes en palabras de quien es considerado uno de los pilares de la de pedagogía radical, “comparten algunas de mis angustias” (p. 113). Además disertará sobre el abordaje, la incompetencia ética y política de la sociedad, y los problemas éticos, jurídicos y médicos de la legalización de las drogas.

Finalmente, quien se acerque a esta obra reconocerá la defensa que hace Freire, el “andariego de lo obvio”, como lo llama Passetti, de una pedagogía crítica, que busca no sólo identificar la razón de ser de la opresión sino tomar conciencia de la condición que prohíbe las posibilidades de ser para transformarla radicalmente. Paulo lo dirá bellamente cuando se refiere al “deseo encarnado de ser más, incluso siendo menos” (p. 107).



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Eds.). (2020). *Claves para la inclusión en educación superior*. Editorial Síntesis. 333 páginas. ISBN: 9788413570983

Augusto Jiménez de la Fuente *

Universidad de Alcalá, España

La inclusión en el ámbito educativo, y concretamente en la educación superior, implica una necesidad adaptación e innovación docente que como consecuencia da lugar a obras tan interesantes como el libro editado por Carlos Monge y Patricia Gómez titulado "Claves para la inclusión en Educación Superior".

En esta obra estructurada en cinco apartados, los diversos autores abordan de manera teórica y práctica diferentes propuestas que nos permiten tener una visión actualizada de cómo se está afrontando la inclusión en el espacio universitario español.

En la primera parte de la obra, los autores apoyan con datos oficiales la diversidad que acontece en el ámbito universitario y que justifica la necesidad de profundizar en la inclusión educativa y, por ende, en la innovación de la docencia universitaria. Esta diversidad tanto en materia de discapacidad, nacionalidad o género, enriquecen nuestro sistema educativo superior, exigiendo una serie de competencias y formación por parte del profesorado a fin de garantizar una inclusión educativa de calidad y real. Del mismo modo, los autores sugieren que el alumnado ha de adquirir otra serie de competencias en las que la herramienta Moodle, cada vez más extendida y utilizada en el ámbito docente universitario especialmente en los actuales tiempos de pandemia y enseñanza online en los que se ha visto incrementado su uso y entrado a formar parte en el día a día académico, favorece entornos de aprendizaje virtuales, interactivos e inclusivos

En la segunda parte de la obra, los autores hacen referencia a la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos escenarios multi-diversos que se dan en las universidades. Para ello coincidimos con los autores en la necesidad de compartir entre los docentes las experiencias, metodologías y recursos que empleamos día a día en nuestras aulas universitarias a fin de favorecer la inclusión de todo el alumnado sean cuales sean sus similitudes y diferencias o sus capacidades y discapacidades. Para conseguir dicha inclusión educativa, en el capítulo 4 los autores recogen diferentes instrumentos validados en los últimos años que nos permiten analizar las actitudes, tanto del alumnado como del profesorado, hacia la atención a la diversidad en el contexto universitario, actitudes positivas que como se menciona, son fundamentales y facilitadoras de esta inclusión en las aulas y que si bien en su mayoría están enfocadas hacia la inclusión del colectivo de las

*Contacto: augusto.jimenez@uah.es

personas con discapacidad, nos muestran una sociedad actual que acepta y valora positivamente la inclusión en el ámbito educativo superior.

Como se menciona en los dos bloques anteriores, la formación docente es una de las claves a analizar y mejorar para la inclusión en Educación Superior, ello justifica que la tercera parte de la obra gire en torno a esta temática. La formación en el diseño de prácticas inclusivas ha de empezar en la formación que el alumnado universitario, como futuros docentes, recibe en su etapa académica. Para ello, los autores nos muestran algunas experiencias, como la utilización de la metodología de aprendizaje-servicio para el estudio de las matemáticas o la realidad de las personas privadas de libertad en centros penitenciarios españoles. Estas experiencias llevadas a cabo en facultades de educación nos muestran que solo formando docentes educados desde la diversidad podrán atender la futura diversidad que tengan en sus escuelas.

La cuarta parte de esta obra pone el foco en las propias universidades y cómo tienen en consideración la diversidad de su alumnado. En concreto, en el capítulo 8 los autores explican en profundidad el programa “Formación superior en competencias para la inclusión socio-laboral de jóvenes con discapacidad intelectual” desarrollado en la Universidad de Alcalá y subvencionado por la Fundación Once y el Fondo Social Europeo. Este Programa mediante la metodología del aprendizaje cooperativo facilita la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual y los acerca al ámbito universitario conviviendo y coaprendiendo junto al resto de alumnado universitario. El segundo capítulo dentro de este cuarto bloque recoge las diferentes unidades o servicios de inclusión de las universidades madrileñas, públicas y privadas, información muy útil pues no sólo permite al lector conocer la existencia e importante labor de estos servicios sino que además, pone en perspectiva la cada vez mayor presencia de alumnado con discapacidad en la educación superior y el trabajo que están realizando las universidades para atender sus necesidades y posibilitar no sólo su presencia, sino por supuesto, su participación e inclusión en el sistema universitario a fin de que tengan las mismas posibilidades académicas y profesionales que el resto de sus compañeros.

Finalmente, la obra recoge un quinto bloque que da voz a los docentes y su visión de la educación inclusiva. Estos relatos y vivencias nos aportan un punto de vista que, aunque diferentes entre ellos, presentan similitudes como futuras líneas de actuación y recomendaciones de cara a alcanzar la plena inclusión de todo el alumnado en el sistema educativo y, por ende, en la sociedad.

En definitiva, podemos destacar que con esta obra los editores y los autores recogen de manera magistral la realidad de la inclusión en el ámbito universitario y permite al lector conocer, aprender y profundizar en este necesario y vigente proceso de innovación y adaptación que está aconteciendo en nuestras universidades y en el que todos debemos tomar parte.

Recensión:

Sancho Gil, J. M., Hernández Hernández, F., Montero Mesa, L., de Pablos Pons, J., Rivas Flores, J. I. y Ocaña Fernández, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro. 318 páginas. ISBN: 9788418083693

Belén Massó Guijarro *

Universidad de Granada, España

“Caminos y derivas para otra investigación educativa y social” constituye un manual de obligada referencia para cualquier persona interesada en una investigación social y educativa comprometida con los retos de su tiempo. El libro ofrece una valiosa cartografía de abordajes teórico-metodológicos desde enfoques pioneros en este ámbito de indagación, a partir del trabajo coordinado de más 10 grupos de investigación españoles de sólida y dilatada trayectoria, articulados en torno a la red de excelencia REUNI+D. La obra recoge una variada gama de debates y desafíos de las últimas dos décadas de trabajo de los grupos, bebiendo de diversas fuentes, con las que se establecen interesantes diálogos transdisciplinarios. La pluralidad que sustenta la obra puede apreciarse en la propia configuración de la autoría: mientras que algunos de sus autores y autoras cuentan con una dilatadísima experiencia en el mundo de la investigación, otros y otras recién comienzan su andadura. Esta apuesta por el reconocimiento del valor de la juventud para hablar, pensar y hacer en el mundo de la investigación vigoriza y añade valor a la publicación, pues convoca un diálogo intersubjetivo entre personas que por cuestión de edad y trayectoria profesional ocupan disímiles posiciones de poder dentro de la academia y, por ende, cuentan con puntos de enunciación igualmente dispares.

El libro se divide en cuatro partes diferenciadas donde se integran los dieciocho capítulos que lo componen: Introducción, Parte I (“Ontoepistemologías emergentes: de aquello que no se puede separar”), Parte II (“Perspectivas metodológicas”) y Parte III (“Ética, Evaluación, Divulgación, Impacto y Responsabilidad de la Investigación”). Así, el manual comienza con una notable introducción a cargo de las personas compiladoras, donde se explican los puntos de partida, contexto y antecedentes fundamentales de la publicación y donde se advierte cómo las tres dimensiones en torno a las que se configura la obra (ontoepistemológica, metodológica y ética) deben comprenderse de forma unida y sinérgica, en constante relación rizomática. Esta concepción holística, que comparten transversalmente todos los capítulos que integran el libro, se asienta en una visión compleja y expandida de la ciencia que desborda la división disciplinar clásica e invita a pensar desde la hipercomplejidad y multiplicidad contemporánea, problematizando las

*Contacto: belenmasso@ugr.es

corrientes hegemónicas de la investigación educativa. El bloque I contiene siete capítulos donde se recogen diversos abordajes teóricos que ofrecen a las problemáticas sociales y educativas que exceden las limitaciones impuestas por las estructuras de poder neoliberales. También aspira a trazar lazos de unión entre la ontología (o la pregunta por “el ser”), la epistemología (o la pregunta por “el saber”), y la metodología (la pregunta por los procedimientos de acceso al ser y al saber). Por su parte, los ocho capítulos del Bloque II se adentran en enfoques y perspectivas metodológicas renovadoras como el enfoque sociocultural, la investigación participativa, la investigación basada en las artes o la investigación biográfico-narrativa, asentadas, todas ellas, en una relación dialéctica entre teoría y praxis que enfatiza el papel protagónico de los sujetos de investigación. Por último, el bloque III recoge los tres capítulos restantes, donde se desbrozan diversos problemas relativos a la ética y la transferibilidad social del conocimiento generado en los procesos de investigación.

A través de sus páginas, quien lo lea se familiarizará con conceptos emergentes como “investigación poscualitativa”, “investigación basada en las artes” o “epistemologías del *self*” y compartirá las preocupaciones teórico-prácticas fundamentales del manual: la difícil relación entre la investigación educativa y la mejora real de la práctica, la urgencia por transformar los paradigmas neopositivistas de la ciencia moderna, la construcción de dispositivos críticos y cuestionadores para comprender las nuevas realidades de la era digital o el esencial papel de la subjetividad de la persona que investiga en la investigación cualitativa, por solo citar algunas. Así, el libro bosqueja alternativas que respondan a lo que se ha dado en llamar la “crisis de la investigación educativa”, una crisis de legitimidad originada por la desconexión entre la investigación y la práctica educativa, proponiendo una investigación de enfoque colaborativo que construya relaciones de mayor horizontalidad entre quienes se dedican a la investigación y quienes se abocan a la práctica, poniendo en valor los saberes de la experiencia.

En este manual no encontraremos recetas rápidas ni soluciones fáciles, aquello que los y las compiladoras nombran en algún momento como “procedimentismo”. Es un libro para valientes, para quienes se aventuren, como ya planteara Paulo Freire, el constante devenir que supone pensar e investigar la educación desde las pedagogías de la pregunta antes que de la respuesta. No encontraremos, pues, soluciones tranquilizadoras para nuestros problemas de investigación, o los pasos a seguir necesarios para alcanzar una verdad objetiva, científica, contrastable. Lejos de ello, nos abismaremos a la pluralidad que alberga la investigación educativa y social, nos atreveremos a plantear preguntas sin ambages, a través de los enfoques cualitativos y poscualitativos que nos acercan sus autores y autoras, explorando diversos modos de plantear investigaciones de enfoque colaborativo y dialógico, comprometidas con la praxis y con la transformación social.

Recensión:

Costa, J. y Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs competências. Uma dicotomia disparatada na educação.*

Editora Guerra & Paz. 172 páginas. ISBN:

9789897024948

Hélia Bracons *

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

O livro "Conhecimentos vs Competências. Uma Dicotomia Disparatada na Educação" é dirigido a todos os professores, educadores e cidadãos que se interessam por esta área. A obra tem como propósito debater e refletir sobre a dicotomia entre conhecimentos e competências que persiste, ainda, nas práticas e discursos educativos, dando alguns exemplos concretos de práticas reais de escolas, em Portugal. O livro aborda, também, as temáticas da cidadania, inclusão e desenvolvimento solidário das comunidades.

João Costa e João Couvaneiro são professores universitários com uma larga experiência e autores de um vasto conjunto de trabalhos no âmbito da Educação. O livro está estruturado em onze capítulos, iniciando-se com um prefácio de António Sampaio da Nóvoa, Embaixador na UNESCO, onde retrata a relevância da discussão em torno destes dois conceitos fundamentais que necessitam de compreensão, bem como reforça o poder da Educação enquanto processo de transmissão de conhecimentos, competências, cidadania, participação, humanismo e justiça social.

Na introdução, os autores contextualizam o trabalho apresentado de forma sucinta, o seu propósito, o compromisso e sentido de dever em desmistificar e desmascarar algumas manifestações que perduram nas práticas e nos discursos educativos sobre a dicotomia entre conhecimentos e competências, estando cientes que com o diálogo e o saber constroem-se pontes para um entendimento comum.

No primeiro capítulo, "O aluno sem conhecimentos", parte da ilação que habitualmente ouvimos dizer "o que verdadeiramente importa é o conhecimento ou, os alunos devem ter conhecimentos para serem competente" (p. 21). Os autores defendem que não há competência sem conhecimento sendo este a base sobre a qual tudo se constrói. É valorizado o papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos, sendo este um instrumento fundamental no combate às desigualdades. Como aludem, "hoje, como sempre, a justiça, os direitos sociais, a participação e a democracia dependem do conhecimento, e a escola continua a ser o seu principal alicerce" (p. 35).

O segundo, "O aluno sem competências", lista alguns exemplos que mostram que é possível pensar o conhecimento como um valor absoluto. O aluno sem conhecimento não

*Contacto: helia.bracons@ulusofona.pt

pode ser competente e o aluno que sabe, mas que não sabe fazer nada com esse saber, está diminuído no seu potencial. Os autores reforçam que o saber é bom e que vale por si, mas usar o que sabemos é ainda melhor. Reiteram que a rejeição do conceito de competência é uma ameaça ao conhecimento e que “é na discussão concreta da dicotomia entre conhecimento e competência e na apresentação de estratégias específicas de desenvolvimento curricular que estas ideias preconcebidas podem ser desmontadas” (p.50).

O “Horror ao conhecimento”, é abordado no terceiro capítulo. É reforçado que o desenvolvimento de competências exige mais conhecimento e valoriza mais o saber, e que o caminho a percorrer, trabalhando conhecimentos e competências de forma independente, é mais difícil e mais exigente. Referem que “o horror ao conhecimento só será um argumento válido se o trabalho sobre estas áreas for feito sem interação com os conteúdos” (p.53). São tratados os seguintes temas: as competências são a manifestação do horror ao conhecimento, um currículo que valoriza competências é facilitista? e o currículo não facilitista e o desenvolvimento de competências. Os autores deixam algumas questões no ar, destacando o papel da inclusão e a preocupação de garantir que todos aprendam, tendo presente esta alegada dicotomia entre conhecimento e competência.

O capítulo quarto “A falsa dicotomia”, pretende clarificar e discutir questões que valem a pena refletir: a relação entre conhecimento e competência deverá ser independente? De que precisam os alunos? Os alunos precisam de ambas as dimensões, alegando que a missão fundamental dos sistemas educativos é a garantia da justiça social. Os autores reforçam que “a falta de conhecimento, a ignorância, é geradora de desigualdade” (p.63). Mas igualmente, a falta de competência, para usar o conhecimento, também é geradora de desigualdade aludindo que o conhecimento articulado com competências permite uma abordagem mais rica e mais interessante.

A “Memória e o saber” são abordadas no quinto capítulo. Começa-se por referir que o papel da memória no processo de aprendizagem levanta várias questões, alegando que o ensino centrado na memorização de factos, produz alunos que esquecem rapidamente do que supostamente aprenderam. Os autores pretendem demonstrar que não há qualquer menorização do papel da memória, defendendo a sua relevância, em vários contextos, para uma boa aprendizagem. Referem que a memória é uma condição necessária para o saber, mas que não é suficiente e que “a aprendizagem não sobrevive sem memória, essa capacidade que, através do trabalho sobre competências, possibilita que os conhecimentos não desapareçam” (p.85). A diferença entre decorar e saber; da indispensabilidade da memorização; o que esquecemos e o que fica; da utilidade da memória mesmo quando esquecemos e o papel da avaliação, são dimensões analisadas neste capítulo.

O sexto, “Sem competências, não há inclusão”, começa por reforçar que um dos principais desafios que se apresentam aos sistemas educativos é a equidade, alegando que é necessário desenhar, pensar e prever um currículo que chegue a todos os alunos, garantindo assim a justiça social e a igualdade. É discutido o papel relevante do desenvolvimento de competências como instrumento fundamental para a inclusão e garantia de que todos os alunos adquiram os conhecimentos envolvidos em cada disciplina e também adquiram outras competências igualmente fundamentais para todo o processo de aprendizagem. O debate estrutura-se em cinco grandes eixos de análise e reflexão: a dimensão motivacional; o papel do desenvolvimento das competências de autonomia; a relevância das competências emocionais; o relacionamento interpessoal enquanto instrumento de

inclusão e a resolução de problemas como instrumento para desenvolver a capacidade de aprender.

A “Inclusão como aprendizagem e não como pista ao lado”, é explanada no sétimo capítulo. Os autores começam por referir que a palavra inclusão assume conceções muito diferentes em contextos diversificados e mesmo em diferentes estádios de desenvolvimento das políticas e práticas de educação inclusiva. É mencionado que apesar do bom caminho na área da inclusão, continua a existir focos de exclusão e de segregação preocupantes. Muitas inquietações são levantadas e enfatizam o papel fundamental do desenvolvimento de competências enquanto instrumento para a inclusão. A aposta é num modelo de organização social e educativo em que ninguém fique de lado, garantindo que a inclusão exista verdadeiramente.

No oitavo, “Aulas em que conhecimentos e competências andam de mãos dadas: língua materna, ciências, história, artes e educação física”, são apresentados alguns exemplos, em áreas distintas, para perceber como os conhecimentos e as competências podem ser reconciliados em situações concretas de sala de aula, que conduzem a aprendizagens integradas e mobilizadoras. Os autores reforçam que pensar as diferentes disciplinas nesta aliança entre conhecimentos e competências é uma forma de potenciar uma maior inter-relação entre áreas do currículo, salientando que se pode aprender mais e melhor.

O capítulo, “Avaliar para além da memória”, trata da avaliação enquanto dimensão central na discussão de matérias curriculares. É referido que o que está em causa é entender para que se avalia e qual é a função da avaliação, sendo esta uma questão transversal a todas as áreas “de planeamento e intervenção em que se recorre a técnicas de avaliação, mas na educação aprofunda-se e ganha significados especiais, quando se assume que não se avalia apenas no final do percurso para perceber o que corre bem ou mal, mas sim para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender” (p.129). Com alguns exemplos, resultantes de práticas partilhadas por escolas e professores, mostram que a avaliação de competências é objetiva e que não sacrifica a avaliação de conhecimentos. Avaliar a resolução de problemas e o pensamento crítico; avaliar o pensamento crítico; avaliar a autonomia e o desenvolvimento pessoal; avaliar o relacionamento interpessoal; a importância de diversificar e a importância de comunicar são os pontos discutidos neste capítulo, reforçando que a avaliação é uma ferramenta para se aprender mais e melhor, não apenas na sua função reguladora, mas indispensável no trabalho de complementaridade entre conhecimentos e competências.

No décimo capítulo, “A cidadania com conhecimento e competência”, os autores indicam que regularmente, nas escolas, são apresentados e debatidos temas, como a violência, as desigualdades entre homens e mulheres, os problemas ambientais, a saúde, a intolerância religiosa, o défice de participação democrática, entre outros, que nos interpelam, que nos fazem pensar e sobretudo agir. Contudo, quando a componente de cidadania é introduzida nos currículos, surgem *vozes* que defendem que não é função da escola. Os autores defendem que o desenvolvimento de conhecimentos e competências na cidadania, no currículo, é fundamental para uma melhor compreensão dos contextos e das realidades em presença. O debate em torno da cidadania e a escola como ambiente de cidadania é refletido neste ponto tendo como mote que “a cidadania não se esgota nos muros da escola. É, na verdade, a forma de a escola trazer a realidade lá para dentro e de fazer dos alunos parte integrante, consciente e ativa do que se passa para lá dos muros” (p.155).

A “Educação formal no contexto da comunidade”, encerra o livro debruçando-se sobre o papel da comunidade no debate sobre a alegada dicotomia entre conhecimentos e competências. São exploradas algumas potencialidades da relação entre a educação formal e a comunidade, destacando a forma como se constitui instrumento para uma melhor aprendizagem, mostrando a constante interdependência entre conhecimentos e competências. Temas como, a contextualização e a interação da comunidade com o currículo; a comunidade que inclui e conhecimentos e competências com a comunidade, são elucidadas e refletidas em torno da construção de um ambiente positivo, tendo como preocupação, a cooperação e o envolvimento assente num trabalho contextualizado, onde os conhecimentos e as competências tenham lugar.

Em jeito de síntese, os autores apontam sete pontos-chave para reflexão sobre o desenvolvimento da complementaridade e indissociabilidade de conhecimentos e competências, abordando os seguintes temas: não existem alunos sem conhecimentos e sem competências; sem memória não há conhecimentos nem competências; se não promove a inclusão, não é educação; competências e conhecimentos são indissociáveis; é possível avaliar conhecimentos e competências; a abertura ao contexto e à comunidade reforçam o desenvolvimentos de conhecimentos e competências e não há cidadania nem democracia sem conhecimentos e competências. Reforçam a premissa de que sendo um tema tão central na Educação, importa conhecer, mas importa também saber fazer.

É um livro de diálogo fácil e acessível, que aponta muitos exemplos e levanta novas questões em torno desta temática, que vale a pena ser lido por professores e educadores pois permite abordar dois conceitos relevantes na área da Educação, interliga-os e avaliá-los, proporcionando uma reflexão crítica face aos desafios sentidos e vividos pelos mesmos nos mais diversificados contextos, que se preocupam e trabalham em *prol* de uma educação mais inclusiva, justa e democrática.

Recensión:

McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas.* Narcea Ediciones. 228 páginas. ISBN: 978842772000

Ignacio Lizana
Nina Hidalgo *

Universidad Autónoma de Madrid, España

La institucionalización de la evaluación de estudiantes en Educación Superior es un claro reflejo de la poca disposición al cambio del proceso evaluativo desde el ámbito universitario. Con este punto de partida, Jan McArthur en su obra "*La evaluación: una cuestión de Justicia Social*" nos adentra en una profunda reflexión y crítica sobre la importancia de pensar críticamente en la injusticia social del proceso evaluativo. A pesar de la importancia de la evaluación en el contexto universitario, normalmente solo se aborda la perspectiva técnica e instrumental de la misma, dejando de lado el origen e impacto político y social que tiene dicho proceso (Murillo e Hidalgo, 2015). Coincidiendo con la perspectiva de la autora, reflexionar sobre si las prácticas evaluativas universitarias son socialmente justas y cuando no lo son denunciarlas, es fundamental si queremos avanzar de una evaluación técnica a una evaluación para el aprendizaje, crítica y para la vida (Boud et al., 2010; Honneth, 2010; McArthur, 2013, 2019).

Jan McArthur, profesora de la Universidad de Lancaster (Reino Unido) es una de las académicas que más ha profundizado en cómo trasladar la Justicia Social a la práctica evaluativa. Sus intereses investigadores nacen del propósito de mejorar la Educación Superior, y eso pasa necesariamente por convertir la evaluación en un proceso socialmente justo. Su estudio tanto teórico como práctico la han convertido en una autora referente de la temática teniendo numerosas obras, tantos libros, como artículos, que ahondan en como trasladar los principios de Adorno, Honneth y Fraser, entre otros, a la evaluación educativa en la universidad.

La cautivadora premisa de la que parte el libro y que se convierte en el eje del mismo nos permite vislumbrar el carácter luchador, crítico y de denuncia que la autora quiere transmitir:

La génesis de una evaluación para la justicia social proviene de la sencilla idea de que si la evaluación es el motor clave de qué y cómo aprenden los estudiantes y si estamos comprometidos con una mayor justicia social dentro y a través de la Educación Superior, entonces la evaluación debe jugar sin duda un papel fundamental en tales aspiraciones de justicia social. (McArthur, 2019, p. 15)

Para desgranar esta idea, la obra se organiza en dos grandes bloques. El primer bloque está conformado por cuatro capítulos que abordan de forma teórica (profunda y densa) los fundamentos de una evaluación para la justicia social, especialmente desde los postulados

*Contacto: nina.hidalgo@uam.es

de la pedagogía y teoría crítica. Los cinco siguientes capítulos de la segunda parte se centran en proponer cinco formas alternativas de abordar la evaluación socialmente justa en Educación Superior.

Profundizando en el primer bloque de contenido, cuando hablamos de evaluación seguidamente pensamos en su conexión con la equidad como resultado de buenas prácticas. Pero lo cierto, es que este término resulta ambiguo en cuanto a evaluación se habla. Es interesante el enfoque de Boud (2007), que relaciona la equidad con los programas de calidad, vislumbrando la evaluación como producto final y el estudiante como un sujeto pasivo de su aprendizaje; trata de poner a los estudiantes en un mismo punto de partida, donde todos son iguales. En contraposición, desde un enfoque más crítico, la equidad en la evaluación toma la perspectiva y el papel activo del alumno, lo cual hace que se comprometa con el entorno, alejándose de los procedimientos tradicionales.

Para entender la evaluación desde una perspectiva de justicia social, lo primero que se debe hacer es comprender los fundamentos de las diferentes teorías y su influencia en la evaluación. La influencia de Rawls (1971) es clara dentro de las prácticas más arraigadas de la evaluación, como son el procedimiento justo y el desinterés mutuo; obtener buenas calificaciones y que el proceso no ponga en ventaja a otros alumnos, inspirado puramente en los resultados, no tiene en cuenta las realidades vividas. Como solución a este enfoque, la teoría crítica partidaria de una evaluación con el compromiso de comprender y posteriormente el cambio, sugiere abandonar la concepción de los resultados y centrarnos en los procedimientos y las prácticas. La igualdad de oportunidades aliena a los estudiantes, se les niega por completo, por ello se ha de partir de la premisa de que no somos iguales, hay que empaparse del contexto. Esto significa pasar de una visión implícita a una explícita de la justicia social, que a su vez se extrapolará a la evaluación.

La concepción de Honneth (2014) de lo que es la justicia social, podría decirse que marca el devenir de lo que se entiende como una evaluación justa. Al contrario que muchos pensadores, parte desde un análisis de la realidad, donde tanto la educación como la evaluación niegan de manera sistemática el reconocimiento de las personas. Honneth (2004) habla del reconocimiento mutuo, del dar y recibir, por ello debemos considerar a cada persona como agentes activos de una comunidad, que a su vez son independientes dentro de la misma. Estamos ante un paradigma donde las interacciones son el motor para comprender la justicia social y por ende la evaluación. Entre las formas de reconocimiento de Honneth (2014), es el reconocimiento por amor y estima, con el que quiere reflejar la contribución de lo que se aporta a la sociedad; esto marca la forma de entender la evaluación en la justicia, ya que ambos no son hechos aislados y ve necesaria la participación.

Por último, dentro de esta primera parte y en relación con el reconocimiento, se habla acerca de las teorías de la práctica social, en concreto la propuesta de Schatzki (2013). Estas teorías tratan de avanzar un poco las conceptualizaciones de la justicia social, dando las posibilidades de cambio, por ello la evaluación necesita mucho de esta, ya que la evaluación debe ser comprendida como una práctica social. Las prácticas dentro y fuera de la evaluación no pueden ser entendidas de forma aislada, por lo que debemos empezar a verlas como una red, como nexos organizados, pero a su vez abierto, sujeto a cambios.

A modo de conclusión y su vez introducción de la segunda parte, Schatzki (2001) propone las estructuras teleoafectivas que son las prácticas, pero con el componente afectivo de las mismas cuando se realizan. Y, por otro lado, los conceptos generales que no son hechos,

más bien, son “los sentidos de valor, méritos (...) de las cosas que infunden y se expresan los hechos” (Schatzki, 2013). En base a estos conceptos naturales McArthur (2019) propone cinco conceptos generales en la segunda parte, que deberían formar parte de unas prácticas para la evaluación para la justicia social

La *confianza* radica en la necesidad de participación de todos los agentes. Ante una evaluación donde predomina la desconfianza mutua, se necesita un aumento en el reconocimiento mutuo; para favorecer la confianza en uno mismo y dar paso al diálogo y la retroalimentación, de lo cual requiere de interacciones sociales. La universidad actualmente está concebida bajo la imagen de la empresa, lo cual ya es contradictorio en consonancia con los principios de la Educación Superior, por lo tanto, se necesita de la *honestidad*. Queremos evaluar con precisión, con notas numéricas muy exactas, lo cual tiene un trasfondo de estrés, empezando por los profesores y la excesiva carga de trabajo, y continuando con el alumnado en cuanto a la presión por resultados. Por lo que, para la honestidad resulta imprescindible romper con la evaluación como resultados (sumativa), y empezar a entender la evaluación en término de contribución a la sociedad. Hauer *et al.* (2014) hacen referencia a que sin confianza no podremos lograr ni participación, ni *responsabilidad*. Este nuevo concepto subyace entra la interdependencia entre alumno y profesor; con el fin de hacer responsables críticos de su aprendizaje al alumnado. Evaluación y Justicia Social requiere de *perdón*, la Educación Superior condena el error, lo que conlleva al fracaso, generando sentimientos de fracaso y desconfianza. Debemos ser capaces de perdonar el error y afrontar el fracaso de forma crítica (McArthur, 2014), lo que hará crecer en vistas de futuro. Por último, agrupar todas estas nociones significa *capacidad de respuesta*, lo que conlleva a cambiar el rol de los agentes y convertirlos en activos con el objetivo del compromiso del conocimiento social, lo es propiamente la Justicia Social.

Las acciones de los estudiantes pueden ser generadoras de cambio, o por el contrario puede servir para perpetuar el sistema, por ello la evaluación ha de ser un punto de inflexión dentro de la Educación Superior. El propósito es cuestionar los principios del sistema con el ideario de la Justicia Social.

Es urgente transformar la evaluación en Educación Superior en una herramienta al servicio de todos los agentes implicados en el proceso educativo, convirtiéndola en una herramienta de denuncia de injusticias, de aprendizaje y autoaprendizaje, de reflexión y debate y de crítica, mucha crítica. La evaluación tanto en Educación Superior como en otros niveles educativos necesita ir dando pasos hacia una práctica en constante cambio y reflexión para convertirse en un proceso que favorezca el desarrollo de una educación y una sociedad más justa.

Referencias

- Boud, D. y Dochy, F (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud y N. Flachikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 14-25). Routledge.
- Hauer, K. E., Ten Cate, O., Boscardin, C., Irbi, D. M., Iobst, W. y Sullivan, P. S (2014). Understanding trust as an essential element of trainee supervision and learning in the work

place. *Advances in Health Science Education*, 19(3), 435-56.

<https://doi.org/10.1007/s10459-013-9474-4>

- Honneth, A. (2014). *The I in we: Studies in the theory of recognition*. Polity Press.
- Honneth, A. (2010). The political identity of the green movement in Germany: Social-philosophical reflections. *Critical Horizons*, 11(1), 5-18.
- McArthur, J. (2013). *Rethinking knowledge within higher education: Adorno and social justice*. A&C Black.
- McArthur, J. (2014). The learning-feedback-assessment triumvirate: Reconsidering failure in pursuit of social justice. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle y J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 173-94). Edinburg University Press.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). La evaluación de estudiantes como práctica política y social en tiempos neoliberales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 5-7.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Bellknap Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. En T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina y E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 1-14). Routledge.
- Schatzki, T. R. (2013). A primer on practices. En J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings y F. Trede (Eds.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (pp. 13-26). Sense Publishers.