



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Diciembre 2024 – Volumen 13, Número 2

<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2>



revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Irene Moreno-Medina

Raquel Graña Oliver

CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España

Cynthia Duk, Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Chile

Donatilla Ferrada, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile

Rodrigo J. García Gómez, Comunidad de Madrid, España

Manuela Mesa, Centro de Educación e Investigación para la Paz, España

Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga, España

José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València, España

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate, University Massachusetts-Boston, EEUU

Günter Bierbrauer, Universität Osnabrück, Alemania

Ana Barrero, Fundación Cultura de Paz, España

Sharon Chubbuck, Marquette University, EEUU

Raewyn Connell, University of Sydney, Australia

Ian Davis, University of York, Reino Unido

Nick Elmer, University of Surrey, Reino Unido

Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, España

Nancy Fraser, The New School University, EEUU

Juan Eduardo García-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

John Gardner, Queen's University, Reino Unido

Mariano Herrera, CICE, Venezuela

Verónica López Leiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Peter McLaren, Chapman University, EEUU

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

Connie North, University of Maryland, EEUU

Sonia París Albert, Universitat Jaume I, España

Ángeles Parrilla, Universidade de Vigo, España

José Manuel Pérez Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España

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

Juana M^a Sancho, Universitat de Barcelona, España

M^a Paz Sandín Esteban, Universitat de Barcelona, España

Núria Simó Gil, Universitat de Vic - Universitat Central de Cataluña, España

Miguel Ángel Santos Rego, Universidade de Santiago de Compostela, España

Sylvia Schmelkes, Universidad Iberoamericana, México

Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España

Alejandro Tiana, UNED, España

Martin Thrupp, University of Waikato, Nueva Zelanda

Carlos Alberto Torres, UCLA, EEUU

Riel Vermunt, Leiden University, Países Bajos

Bernd Wegener, Humboldt University, Alemania

Joseph Zajda, Australian Catholic University, Australia

Ken Zeichner, Washington University, EEUU

ÍNDICE

Percepciones de Estudiantes de Magisterio sobre la Agenda Educativa de la Nueva Extrema Derecha	5
<i>María Laura Gatti y Luis Torrego</i>	
A Democracia na Escola: Conceções de Alunos de Espanha e Portugal	23
<i>Guillermina Belavi, Preciosa Fernandes, Paulo Marinbo e Irene Moreno-Medina</i>	
Comprehensive Sexuality Education: Approaching Pornography from Equality and Social Justice	41
<i>Mar Venegas</i>	
Los Centros Privados Concertados y la Segregación Escolar del Alumnado Inmigrante de Secundaria en España y sus Comunidades Autónomas	61
<i>Claudia Guiral y F. Javier Murillo</i>	
Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) en el Alumnado Universitario	77
<i>Sara Conde-Vélez, Francisco Sala Millán, Manuel Delgado-García y José Ramón Márquez Díaz</i>	
Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género: Diseño y Validación	95
<i>Andreea Gabriela Pana, Enrique Bonilla-Algovia, Concepción Carrasco Carpio y Mirian Checa-Romero</i>	
¿Los Mejores Instrumentos para Formar Verdaderos Ciudadanos? Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023)	115
<i>Rodrigo Mayorga</i>	
Temáticas de Género en los Programas de Educación Primaria de Universidades Chilenas	133
<i>Stefany Cordero-Aliaga y M.^a Asunción Romero-López</i>	
Educación Artística E Inclusión en Magisterio: Aproximación a lo Decolonial y las Estéticas-Otras mediante un Proceso de A/R/Tografía	151
<i>Teresa Colomina-Molina</i>	

Repercusiones del Lexismo a lo Largo de la Vida: Entrevistas a Personas Adultas con Dislexia	171
<i>Beatriz Martín y Marina Ivorra</i>	
Bienestar Laboral en Centros de Acogimiento Residencial: Estrategias y Desafíos	191
<i>Alison Cantos-Egea, Juana-María Tierno-García y Marta Camarero-Figuerola</i>	
El Valor de la Educación y las Barreras para Alcanzar Logros Educativos. Estudio de Caso en una Comunidad de Adolescentes Vulnerables en la Argentina	211
<i>María Elisa Zucco e Ianina Tuñón</i>	
Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco	227
<i>Leire Albas, Naiara Vicent, Alex Ibáñez-Etxeberria e Iratxe Gillate</i>	

Percepciones de Estudiantes de Magisterio sobre la Agenda Educativa de la Nueva Extrema Derecha

Student Teachers' Perceptions of the Educational Agenda of the New Extreme Right

María Laura Gatti *,¹ y Luis Torrego ²

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina

² Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Nueva extrema derecha
Agenda educativa
Pin parental
Educación afectivo sexual
Formación del profesorado

RESUMEN:

El crecimiento de la nueva extrema derecha (NED) como actor político en los últimos años ha penetrado el discurso social y ha llegado a generar una agenda educativa que pretende modificar en su provecho el sistema educativo y las enseñanzas en él proporcionadas, rompiendo el consenso básico existente sobre principios y valores educativos. El presente artículo describe, interpreta y analiza las percepciones que tienen estudiantes de primer año de Magisterio, –titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación de Infantil y Primaria– de una universidad pública española sobre los temas centrales de la agenda educativa de la NED española. Desde un paradigma interpretativo, se recupera su discurso mediante entrevistas semiestructuradas y en profundidad, individuales y grupales. Los resultados muestran discursos difusos y contradictorios en relación con los temas específicos de la agenda educativa abordados, una insuficiente educación afectivo sexual y en Derechos Humanos. Se evidencia un discurso volátil y poroso. El peligro de dicha inconsistencia es que muda con facilidad, sobre todo ante posturas ideológicamente fuertes y discursivamente astutas. Es necesaria una educación con un enfoque de derechos y promotora de un pensamiento reflexivo profundo y sólido.

KEYWORDS:

New extreme right
Education agenda
Parental veto
Affective-sex education
Teacher training

ABSTRACT:

The growth of the new extreme right (NED) as a political actor in recent years has penetrated the social discourse and has come to generate an educational agenda that seeks to modify the educational system and the teachings provided in it to its advantage, breaking the existing basic consensus on educational principles and values. This article describes, interprets and analyzes the perceptions of first-year teacher training students (Early Childhood Education, Primary Education and Dual Degrees in Early Childhood and Primary Education) at a Spanish public university on the central themes of the educational agenda of the Spanish NED. From an interpretative paradigm, their discourse is recovered through semi-structured and in-depth individual and group interviews. The results show diffuse and contradictory discourses in relation to the specific topics of the educational agenda addressed, an insufficient affective-sexual education and education in Human Rights. A volatile and porous discourse is evident. The danger of such inconsistency is that it changes easily, especially in the face of ideologically strong and discursively astute positions. What is needed is an education with a focus on rights and the promotion of deep and solid reflective thinking.

CÓMO CITAR:

Gatti, M. L. y Torrego, L. (2024). Percepciones de estudiantes de Magisterio sobre la agenda educativa de la nueva extrema derecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 5-22.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.001>

1. Introducción

El crecimiento de la nueva extrema derecha (NED) se manifiesta no solo en una mayor representación parlamentaria y en su presencia en el gobierno de algunos países, sino también en un radical crecimiento de los discursos de odio (Izquierdo Montero et al., 2022; Olmos, 2023) y en la proliferación de sus propuestas, algunas de ellas progresivamente normalizadas (Stanley, 2019).

El contexto español no escapa a este auge global de discursos asociados con la extrema derecha, que son nombrados de diversas maneras: *fascistas* (Chomsky et al. 2019; Giroux, 2020), *posfascistas* (Traverso, 2019), *neofascistas*¹ (Díez Gutiérrez, 2022), *NED* (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), *nueva derecha radical neoliberal* (Sales Gelabert, 2023), *extrema derecha 2.0* (Álvarez Benavides, 2018; Forti, 2021), y *ultraderecha* (Jiménez Aguilar, 2021; Mudde, 2021). La discusión en torno a este aspecto está actualmente abierta debido a que los diversos partidos políticos, movimientos sociales, grupos, presentan características que no se ajustan linealmente a una única nomenclatura ideológica.

De acuerdo con Sales Gelabert (2023) la categoría *ultraderecha* se suele emplear para designar a movimientos, grupos o partidos que ideológicamente son antisistema o discrepantes de la democracia liberal. Dentro de la ultraderecha, se pueden distinguir dos grupos en torno a su rechazo más o menos fuerte de la democracia: la extrema derecha y la derecha radical o su equivalente nueva extrema derecha (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). La extrema derecha es antidemocrática o rechaza concretamente la democracia liberal; la derecha radical o nueva extrema derecha acepta la democracia, aunque la reduce a la democracia entendida sólo en términos electorales y se opone a “elementos fundamentales de la democracia liberal, de manera muy especial a los derechos de las minorías, al Estado de derecho y a la separación de poderes” (Sales Gelabert, 2023, p. 108). Neubauer y Méndez-Núñez (2022) y Sales Gelabert (2023) acuerdan en que la nueva extrema derecha radical de nuestra época tiene que ser pensada en conexión con el neoliberalismo, pues entienden que es “la conjunción entre neoliberalismo como sistema económico, el auge del autoritarismo social y una profundización del reaccionarismo moral” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p. 5).

La educación no es ajena a esta expansión, pues es una institución social fundamental para la construcción de ciudadanía crítica. De hecho, desde su creación, los sistemas educativos nacionales responden a una intencionalidad política: formar ciudadanía (Alguacil et al., 2019). Esa formación parte de un consenso social amplio, desarrollado en torno a valores básicos de solidaridad y respeto y generado a partir de los derechos humanos. Ello implica que sea un campo carente de neutralidad, con carácter político

¹ La utilización del concepto “fascismo”, presente en muchos estudios, se justifica en las semejanzas encontradas entre las nuevas agrupaciones políticas de extrema derecha con formas y discursos del pasado fascista (Álvarez Benavides, 2018; Díez Gutiérrez, 2022; Giroux, 2020; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). Algunos autores lo justifican apelando a los vínculos históricos de la nueva extrema derecha y la extrema derecha tradicional, la que a su vez sigue vinculada con movimientos fascistas clásicos. Sin embargo, advierten que la nueva extrema derecha difiere en tanto es democrática, aunque se oponga a valores y derechos fundamentales (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). En otros casos, las semejanzas con el fascismo están dadas por identificarse en dichos movimientos políticos un carácter neoliberal, conservador, racista, xenófobo y nacionalista. Según Díez Gutiérrez (2022), dichos movimientos recuperan elementos fundamentales del fascismo clásico, como los valores sagrados de la nación y la construcción del otro (diferente de un “nosotros”) como un enemigo a quien atribuirle los males.

pues pretende transformar la realidad, en vistas a construir un mundo justo, equitativo y plural. La NED ingresa al campo educativo con discursos y medidas que buscan propagar su ideología, al identificar la educación como “espacio de socialización y construcción del mundo social” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p. 8).

Tras constatar la existencia de una agenda educativa, este trabajo pretende conocer y comprender las percepciones y los posicionamientos que sobre los temas más relevantes de dicha agenda tienen las y los jóvenes estudiantes de primer año de Magisterio de una universidad pública española. Lejos de etiquetar, clasificar o juzgar percepciones, el objetivo es conocer cómo circulan las ideas educativas de la NED en el campo educativo, a partir de las percepciones que sobre ellas tienen estudiantes que inician su formación universitaria en el Magisterio. Ello puede ser útil para elaborar una respuesta educativa en la formación del profesorado ante la comprensión que los nuevos estudiantes tienen de estas temáticas y para repensar la respuesta formativa que estamos dando desde la academia. Esta investigación se realiza desde la consciencia de la amenaza que suponen los discursos de la NED para la construcción de una sociedad democrática y desde la relevancia de la formación inicial del profesorado no solo para el presente, sino también para el futuro de la educación.

2. Revisión de la literatura

La bibliografía que se ocupa de la agenda educativa de la NED española en el contexto actual es escasa. A diferencia de otras temáticas, nuestro objeto de estudio responde a una coyuntura actual. Uno de los temas transversales de los documentos analizados gira en torno al debate sobre los nombres que adquiere esa NED como detallamos en la introducción de este trabajo.

Mediante un análisis documental de los textos programáticos de Vox, así como de proyectos e intervenciones parlamentarias, y siguiendo al politólogo Cas Mudde (2021), experto sobre el extremismo político en los últimos años, diversos autores (Lerín Ibarra, 2022; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022; Sales Gelabert, 2023) ven reflejadas las características de la NED² en el partido político Vox³. Afirman: “Por sus principios y propuestas, se presenta como un partido democrático, reformista, nacionalista o nativista, populista y neoliberal, defensor de cierto autoritarismo” (Sales Gelabert, 2023, p. 110). Neubauer y Méndez-Núñez (2022) y Lerín Ibarra (2022) agregan a esos elementos, el liberalismo etnocrático. De acuerdo con dichas lecturas, existen aspectos que se mantienen a lo largo de los proyectos y discursos de Vox, como el nativismo y el neoliberalismo. Otros que ganan centralidad como la agenda antigénero, siendo el rechazo a las políticas de igualdad de género “un elemento nuclear de la ideología y la acción política de Vox (Sales Gelabert, 2023, p. 113).

Los análisis registrados sobre el tema se enfocan, en gran medida, desde perspectivas jurídicas, sociológicas y/o políticas. La producción científica educativa es mucho menor. Se han registrado cuatro trabajos que identifican una agenda educativa de la NED española y dirigen su mirada al programa de Vox (Díez Gutiérrez, 2022; Díez Prieto, 2019; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).

² Neubauer y Méndez-Núñez (2022) utilizan nueva extrema derecha, Sales Gelabert (2023) usa nueva derecha radical neoliberal y Lerín Ibarra (2022) utiliza derecha radical. Los tres conceptos refieren al mismo significado; en los tres casos se recupera la definición que Cas Mudde ofrece de derecha radical. En nuestro caso, acordamos con estas posturas y utilizaremos de aquí en adelante nueva extrema derecha.

³ En menor medida hay autores que también mencionan a Hogar social Madrid (Álvarez Benavides, 2018) y a Hazte Oír como cercanos a la extrema derecha.

Por otra parte, la literatura sobre investigaciones centradas en cómo son abordadas las percepciones de los estudiantes, en el proceso de formación del profesorado sobre las temáticas que aquí estudiamos es casi inexistente. Neubauer (2022) estudia la formación de estudiantes de Magisterio en Derechos Humanos, pero lo hace mediante un análisis documental de guías docentes, la investigación de Romero y Gallardo (2019) acerca del posicionamiento sobre la diversidad sexual es de carácter cuantitativo y el estudio de Sánchez y cols. (2024) aborda la influencia del posicionamiento político y la tendencia al populismo en estudiantes de Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria en España.

En cuanto a los trabajos registrados que abordan la agenda educativa de la NED en España, tres de ellos (Díez Gutiérrez, 2022; Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), lo hacen explícitamente desde diversos enfoques, pero utilizando conceptos similares. Por otro lado, registramos tres trabajos (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022; Giroux, 2020; Martínez León, 2021) que presentan argumentos complementarios a la cuestión. Estos estudios permiten caracterizar la agenda educativa de la NED española, la cual gira en torno a los siguientes temas:

- La defensa de un nacionalismo exacerbado y excluyente que implica una concepción centralizada del sistema educativo, proclama la identidad nacional frente a la interculturalidad y exige un sistema de evaluación nacional (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Una concepción de la educación basada en una “supuesta” libertad. Se promueve la libertad de elección de las familias en la educación de sus hijos (elección de centro y de contenidos). Ello se relaciona con una concepción del rol del profesorado, una concepción tradicional de familia y un modo de comprender la calidad de la educación (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). Se promueve el veto parental o autorización expresa con consentimiento de los padres para actividades relacionadas con valores éticos, sexuales, sociales y cívicos (Martínez León, 2021).
- Xenofobia y antiinmigración. A través de una supuesta neutralización del discurso se esconde un carácter antiinmigrante –puntualmente anti-musulmán–, justificándose con la defensa de la seguridad nacional, la familia tradicional y las libertades nacionales en educación (Álvarez-Benavides, 2019; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Pronunciamiento negativo en temas vinculados a colectivos vulnerables, como el colectivo LGBTI, las mujeres, personas inmigrantes (Díez Gutiérrez, 2022; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Defensa del maltrato animal, de una libertad negativa, de la desmemoria histórica, la pedagogía del éxito y el emprendimiento y de la pedagogía de la emoción positiva y la individualidad (Díez Gutiérrez, 2022).

Dicha agenda se articula también sobre lo que no dice. Entre los silencios más notorios se encuentran los derechos humanos (a excepción del derecho de los padres y el derecho a ser educado en español), la comunidad educativa, el profesorado –a excepción de un aspecto sobre el acceso a la función docente–, la categoría de democracia, ética y ciudadanía, la infancia y juventud como sujetos de derechos y el carácter ideológico y político de la educación (Vox, 2021). Resalta la ausencia de una educación con enfoque de derechos.

Se advierte que la existencia de un programa educativo de extrema derecha supone una seria amenaza para los sectores históricamente vulnerables y, en general, para la vida democrática (Díez Gutiérrez, 2022; Giroux, 2020; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).

Los estudios acuerdan en que el concepto de “libertad” empleado en la agenda educativa de la NED resulta polisémico y confuso, ocultando tras de sí un amplio abanico de sentidos distantes entre sí (Contreras Mazarío, 2021; Díez Gutiérrez y Bernabé Martínez, 2022). La libertad educativa entendida como libertad de elección (elección de contenidos, modelos de enseñanza, temas, centro) se halla ligada a una ideología de corte neoliberal. Esto provoca una fisura al consenso de comprender la educación como bien común y público y al sistema educativo como garante de derechos y oportunidades para todos.

Lo anteriormente dicho se refleja en debates acerca de las medidas educativas que promueven la libertad de las familias para decidir sobre la educación de sus hijos. El veto parental se configura como una amenaza para la construcción de una sociedad abierta de ciudadanos y ciudadanas libres, dignas e iguales (Suárez Llanos, 2020). Ello se vincula con la educación afectivo sexual (EAS) y, junto con ella, los contenidos relacionados con los valores, con el colectivo LGTBI, con la diversidad y con la violencia de género. El rechazo a la enseñanza de dichos temas es explícito en la agenda educativa de la NED española (Vox, 2021), lo que contradice las narrativas institucionales-internacionales, legislativas-nacionales y epistemológicas-críticas, como establecen con claridad algunos estudios (Bejarano Franco et al., 2021; Calvo González, 2021).

3. Método

Para identificar y caracterizar la agenda educativa de la NED, descrita en el apartado anterior, llevamos a cabo una revisión sistematizada de la literatura científica utilizando el *framework ReSiste-CHS* (Codina, 2020), que toma como base la propuesta de Booth et al. (2016) y se organiza en las siguientes fases: 1) Búsqueda en las bases de datos académicas más importantes, –concretamente Web of Science, Dialnet Plus, Teseo y Google Scholar– a partir de las facetas “agenda educativa”, “extrema derecha” y “España”, con sus combinaciones y derivaciones. 2) Evaluación: utilizamos como criterios el hecho de que fueran publicaciones completas y de acceso abierto del área de Ciencias Sociales y de Educación dentro de la franja temporal referente a los últimos cinco años (desde 2018-2023). 3) Análisis: una vez seleccionados los documentos, nos centramos en el objeto de estudio, aportaciones principales y los resultados más destacados de cada uno. 4) Síntesis: mediante una interpretación crítica, identificamos y caracterizamos la presencia y los rasgos de la agenda educativa.

Tras la determinación de la agenda educativa, decidimos centrar nuestro trabajo en la comprensión de las percepciones de estudiantes de Magisterio de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación (Educación Infantil y Primaria) de una universidad pública española. Nuestra intención fue acceder al estudio del fenómeno mediante la aproximación a los significados que los participantes atribuyen a los temas centrales de la agenda educativa, que, desde nuestra interpretación son el derecho paterno al veto de actividades escolares, la educación afectivo-sexual, la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos y el rol del profesorado.

Para ello necesitábamos registrar los “datos descriptivos consistentes en percepciones, creencias y opiniones, que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias” (Dorio Alcaraz et al., 2019, p. 277). Con ese propósito realizamos

entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Elaboramos un guion orientativo en el que atendimos a las especificaciones que realizan Goetz y LeCompte (1988) sobre el objetivo de las entrevistas, el tipo de información que buscábamos, la estructuración y secuenciación de las preguntas y el tipo de interacción que deseábamos.

El guion, que se empleó de manera flexible y orientativa, fue cuidadosamente construido y posteriormente expuesto a validación por siete expertos y expertas relacionados con el tema de investigación, quienes desarrollan sus funciones en las Universidades de Valladolid, Castilla-La Mancha y Nacional del Litoral (Argentina).

Realizamos seis entrevistas, tres individuales y tres grupales, estas últimas siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) para quienes “algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo” (p. 144), por favorecer la presencia de respuestas más auténticas. También influyó la limitación de tiempo, ya que logísticamente resultaba imposible entrevistar a la totalidad del alumnado de primero de Magisterio. Realizar entrevistas individuales y grupales nos permitió observar repeticiones y/o continuidades en cuanto a las justificaciones y posicionamiento sobre los temas tratados.

El guion de la entrevista se estructuró en seis subtemas: 1) trayectoria personal y académica; 2) participación de las familias en las decisiones escolares; 3) el veto parental; 4) educación afectivo sexual; 5) el rol del profesorado; y 6) cierre.

Los y las participantes se seleccionaron mediante los criterios de conveniencia y el de la constitución de tres grupos de entre cuatro y siete personas cada uno (correspondiente a un grupo por titulación) y una persona por titulación. Las entrevistas se hicieron en marzo de 2023 en las salas de estudio de la universidad seleccionada, en un ambiente aislado. Las entrevistas individuales duraron una hora y cuarto, mientras que las grupales fueron de dos horas y cuarto aproximadamente (Cuadro 1).

Cuadro 1

Sistema de codificación de entrevistas a participantes

Participantes	Grado	Modalidad	Fecha
P1	Educación Primaria	Individual	11 de abril 2023
P2	Educación Infantil	Individual	9 de marzo 2023
P3	Doble Titulación	Individual	10 de marzo 2023
PG4	Doble Titulación	Grupal, 4 participantes	11 de abril 2023
PG5	Educación Infantil	Grupal, 5 participantes	16 de marzo 2023
PG6	Educación Primaria	Grupal, 7 participantes	8 y 9 de marzo 2023

Entrevistamos en total a 19 estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado. La edad de los participantes era entre 18 y 24 años. Del total, diecisiete se consideran de género femenino y dos de género masculino. Ello coincide en todos los casos con el sexo. Una participante es de nacionalidad hondureña, el resto es de nacionalidad española. En cuanto al tipo de escolaridad obligatoria, cuatro participantes han hecho su escolaridad en colegios públicos y privados, cinco de ellos en privado religioso y concertado, y los diez restantes hicieron toda su escolaridad previa a la universidad en colegios públicos. Poco más de la mitad de los y las participantes ha realizado algún estudio previo al grado que cursan actualmente. La mayoría realizó el ciclo formativo de Técnico Superior en Educación Infantil y el curso de monitor de ocio y tiempo libre. También han mencionado tener experiencias en voluntariados y en asociaciones de carácter social, cultural y deportivas.

Registramos la información con grabadora de voz y notas de campo, luego las transcribimos fielmente. El criterio de categorización fue deductivo-inductivo (Mejías Navarrete, 2011). A partir de la revisión de la literatura identificamos que un tema nuclear y constante en las investigaciones sobre la agenda educativa de la NED era el veto parental y este tema establecía nodos de relación con el rol de las familias en la educación, con el rol del profesorado y, la educación afectivo sexual y éste, a su vez, aparecía como un derecho puesto en cuestión. De ellos derivamos las categorías, cuyo análisis, nos condujo a las subcategorías (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías de análisis de entrevistas a participantes

Categorías	Subcategorías
El rol de las familias	
El rol del maestro y la maestra	Profesión, autoridad y responsabilidad
Veto parental	Conocimiento Grados de acuerdo y justificación
Educación afectivo sexual	Conocimiento Importancia y obligatoriedad La formación docente
Derechos Humanos	

Para un primer análisis de datos recogidos en las entrevistas utilizamos el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, al igual que para el análisis de documentos correspondientes a la revisión de la literatura. Guiados por ello elaboramos el guion de las entrevistas, y posteriormente volvimos a utilizar Atlas.ti para el estudio de los datos que nos ofrecieron los participantes.

Nos regimos por los principios éticos definidos como relevantes de toda investigación cualitativa por Dorio Alcaraz y cols. (2019): aceptabilidad ética del fenómeno a estudiar, consentimiento informado, privacidad, confidencialidad y autenticidad en la escritura de la investigación.

4. Resultados

En la exposición de resultados nos referiremos a la perspectiva del alumnado de Magisterio con relación a los temas centrales de la agenda educativa.

4.1. El rol del maestro y la maestra y la participación de las familias

Existe un acuerdo entre los participantes acerca de que las familias pueden intervenir en la educación escolar de sus hijos, opinar y sugerir que se traten determinados temas o contenidos. Esto implica que, en determinadas situaciones, tanto maestros como familias, tengan que “ceder”.

En los discursos de las y los participantes se refleja una falta de seguridad sobre lo que hay que enseñar y por qué hay que enseñarlo. La tarea de educar parece depender, según las percepciones registradas, del acuerdo con las familias, de las conversaciones previas con ellas. Ello plantearía un sistema relativo a cada una de las familias y una pérdida del sentido de la educación obligatoria.

Creo que previamente, antes de que empiece el colegio y todo eso, siempre se tienen que hablar ciertos temas con los padres y saber hasta dónde puedes y hasta dónde no. Por ejemplo, si tú en el aula quieres tratar el tema afectivo sexual, yo creo que los padres también tienen que estar de acuerdo. (PG5, p. 4)

La referencia al currículum siempre va acompañada por una expresión de duda y una postura profesional flexible a la mirada y opinión de los demás. Ello podría leerse como una cierta indefensión de su lugar como profesional, al evaluar que las familias tienen la decisión sobre lo que se tiene que enseñar.

Varios participantes indicaron que las familias son libres de decidir sobre la elección del centro educativo. Sin embargo, una opinión minoritaria señala que esa libertad no siempre existe, ya que no todas las familias tienen los recursos para tomar una decisión incondicionada. En estos posicionamientos registrados, se puede reflejar una concepción de educación mercantil, concebida como un bien de consumo, accesible de acuerdo con preferencias y posibilidades materiales de cada familia. La libertad de elección se haya vinculada al nivel socioeconómico.

Yo creo que sí, que deberían ser libres, pero que muchas veces no porque ya puede ser por el nivel socioeconómico o por problemas personales de que te gusta mucho este colegio, por lo que imparte y sí está dentro de tu nivel socioeconómico y puedes pagarlo, pero no tienes cómo llevar al niño porque no tienes esos recursos. Entonces es un poco difícil ser libres al cien por cien. (P3, p. 3)

Se cree que tanto la libertad como la educación dependen de cada persona o de cada familia y, puntualmente, del capital económico. De ahí que la libertad, así como la educación, deja de concebirse como un derecho humano universal.

En coherencia con la flexible, amplia y difusa tarea del docente, los y las participantes perciben que al niño/a no se le debe imponer nada.

(...) creo que al niño hay que darle diferentes puntos de vista de las cosas y que él ya vaya tomando y vaya formando su propia opinión, no imponerle ni en la escuela ni en casa nada, simplemente dar información. (PG6, p. 4)

Podríamos dudar si ello deriva en una desprotección de la infancia y en una ausencia de responsabilidad social de los agentes garantes de sus derechos.

Un aspecto enfatizado del rol del maestro en el trabajo con las familias es el de apertura, escucha y flexibilidad a los cambios. Esto origina que, más allá de las guías del trabajo docente, como el currículum, los derechos, etc., los y las participantes sobreponen la actitud conciliadora: “Siempre tenemos tiempo de rectificar y tenemos tiempo a cambiar, entonces yo sí que pediría bastante opinión a las familias dentro siempre de un respeto” (P3, pp. 8-9).

Por otro lado, los y las participantes piensan que el maestro y la maestra es “un agente de referencia para los alumnos” (P3, p. 14), y es quien se ocupa de que “esa información sea verídica, sea correcta” (P1, p. 11).

Tu labor como maestro es educar, el fin de la educación es la formación integral. Y tú al final si para hablar de cualquier cosa, tienes que cortarte ciertos temas, no estás logrando una educación completa. Entonces tu función como maestro, no llega a completarse del todo (...). (PG6, p. 10)

Este discurso es uno de los pocos en los que se refleja una percepción del rol docente asociado a la responsabilidad de una formación integral.

En diversas justificaciones se identifican aspectos personales, intereses, gustos, emociones, y una escasa referencia a valores, deberes, o derechos que se *deben* respetar por estar en el lugar de profesional. Así se ejemplifica:

Yo me sentiría fatal, quiero decir: es que me daría muchísima rabia, muchísima impotencia, porque va completamente en contra de mis valores. Yo soy una

persona que piensa que la información debe ser algo que se deba compartir siempre. (PG6, p. 9-10)

Yo creo que el respeto y tu vocación. Decir, pues mira, estoy enseñando esto porque me gusta, porque me he pasado toda la noche anterior en mi casa pensando cómo darlo, en qué dudas me pueden surgir, en tratar de ayudar a que entiendan esto de su manera, no a la manera en la que yo lo he entendido. (...) que un docente sea profesional es eso, que tenga respeto por sus alumnos. (P2, p. 12)

En relación con estas percepciones, un tanto subjetivas o personalistas de la profesión docente, también se registraron discursos que reflejan una concepción del educando como propiedad de los padres, a los que hay que pedirle consentimiento para llevar adelante la profesión educadora. Ello muestra, simultáneamente, que no se percibe a los niños y niñas como sujetos de derechos y a maestros y maestras como garantes del derecho a la educación.

(...) te pregunto, si te parece, es como tener el consentimiento de. Al fin y al cabo, estoy tratando con tus hijos. Es algo tuyo, entre comillas. (...) ¿pedirte permiso te parece bien? ¿Te parece mal tener una opinión, llegar a un acuerdo todos? Yo creo que es eso. Es como pedir el consentimiento para algo. (P1, p. 5-6)

Se evidencia la dificultad de los participantes en colocarse en el rol de maestro/a. La dificultad señalada se refleja en las siguientes expresiones, relativas a su acuerdo o desacuerdo con la medida del veto parental: “en verdad no sé, tampoco tenemos hijos”, “Tampoco nos podemos poner mucho en la piel como tal”, “Yo creo que sí un poco. Al final es como si fuese tu hermano pequeño, pero es más responsabilidad” (PG6, p. 8).

Por otro lado, existe un acuerdo en indicar que medidas como el veto parental, limitarían el trabajo docente y plantean que eso no ocurre en otras profesiones, como en la medicina, “me refiero es que a un médico no le vas a cuestionar, ¿por qué a un profesor sí?” (PG6, p. 21).

4.2. El veto parental

La mayoría de los y las participantes expresó conocer el veto parental, algunos lo definieron de manera aproximada, otros expresaron saber de qué trataba pero no supieron definirlo: “Yo sé lo que es, pero no sé...” (PG5, p. 8), “Creo que sobre cualquier tema externo a las áreas curriculares” (PG6, p. 7), “Sería un tipo de adoctrinamiento” (PG4, p. 22), “Es que las familias podían intervenir en ciertos aspectos o cosas de lo que es la escuela o de la organización” (PG5, p. 8), “He escuchado de oídas, pero no sé ni lo que es” (PG4, p. 12), “No deberían de mezclar ideologías y política en la educación, que es lo que siempre hacen” (PG4, p. 14), “la verdad no estoy muy informada” (P1, p. 2), “es la primera vez que la escucho” (P3, p. 3).

Algunas personas también mostraron conocer que el veto parental se vinculaba con un sector de la política partidaria: “es de la parte derecha, creo de la política” (PG4, p. 11), “Cuando estaba en primero de bachillerato es cuando más o menos salió lo del pin parental. Que decía que Vox quería ponerlo. No me acuerdo ya en dónde” (PG4, p. 11).

(...) en Murcia quería empezar a ponerlo o algo así. Es como que quieren prohibir a los niños decidir lo que dan, charlas o algo así, que no puedan a hacer

cosas externas a lo que dan dentro de la escuela o algo así era el pin parental, ¿no?. (PG4, p. 11)

La mayoría considera que el veto parental sería “muy complicado” de aplicar, ya que con él “se perdería la diversidad” y terminaría generando divisiones y segregaciones en el aula (PG4, p. 20). Consideran que es una medida difícil de llevar a la práctica por varias razones. Por un lado, porque pondría en riesgo la existencia de las escuelas como un espacio común: “Estás limitando el contenido para unos sí y unos no, (...) que cada padre eduque a su hijo con los contenidos que ellos quieran, entonces, se acabarían los colegios” (PG4, p. 22).

Por otro lado, expresan que el veto parental no contempla que los niños y las niñas no solo aprenden en el aula con el profesorado, sino también en otros momentos y espacios de la escuela, así como en interacción con compañeros (PG4).

Otro aspecto del veto parental es el tipo de participación familiar que promueve. La mayoría acuerda en que, con dicha medida, las familias estarían implicadas y participarían, pero no de manera positiva “para el desarrollo de sus hijos” (P3, p. 5), “más que promover es como meterse en tu trabajo y decir lo que tienes que decirle al niño o qué hacer con el niño” (PG5, p. 13), restándole de esa forma la “importancia que tiene el docente. Y se le olvidan sus estudios y sus capacidades” (PG5, p. 13). Existen excepciones, pues una minoría de participantes cree que el veto parental sí promueve la participación genuina de las familias o expresa posturas no tan definidas sobre el asunto: “Al final de manera negativa para el niño, pero está participando en la niñez, está dando la opción. No sabría decir si es la participación más correcta o no del proceso educativo del niño” (PG4, p. 15).

Existe consenso en que el veto parental les afectaría a ellos mismos y/o a sus alumnos y alumnas, ya que lo consideran muy limitante y les generaría problemas en las clases, en la libertad del docente en el aula, en el vínculo con los niños y niñas y con las familias.

Limitaría todo [...] temas de los que quieren vetar son temas transversales que tienen que estar sí o sí, o sea, no puedes tú empezar a hablar de algo sin tener en cuenta la diversidad, ya no te digo solo la diversidad cultural, sino diversidad sexual, hablar de feminismo, hablar de mujeres... Es como limitar, limitar al profesor (...). (P2, p. 4)

Dos razones aparecen de manera mayoritaria y explícita para oponerse al veto parental: la primera se refiere al carácter valiosamente educativo de los contenidos que se ponen en cuestión. Se produciría una pérdida formativa fundamental:

Entonces, ya con ese papel, estás tú privando a sus hijos de dar una charla que considero que es importante porque estamos en una sociedad que hay muchísima diversidad sexual y afectiva y es como, no sé, si no sabes lo que es una persona homosexual luego, cuando te das cuenta, qué le vas a decir a tu madre, ¿qué es eso?. (PG5, p. 12)

Esta razón se suele completar con la consideración de esta medida como inmovilista. Hay participantes que hacen alusión al veto parental como una medida conservadora:

Yo creo que no estaría a favor, pensando sobre todo en la sociedad del futuro. Sé que muchas familias estarían a favor. Pero no estarían a favor familias que luchan por esos derechos, estarían a favor las familias que les da igual, que no quieren cambios en la sociedad. (P3, p. 4)

La segunda razón, justifica el desacuerdo con el veto parental al comprender a los niños como personas racionales y con inquietudes y no como animales domésticos con los que los padres hacen lo que quieren: “yo creo que la gente tiene hijos como quien tiene perros, quieren tener a los hijos como si les dicen, siéntate, siéntate tumbate, tumbate” (PG6, p. 9). En la misma línea, hubo participantes que se mostraron en contra de dicha medida, al concebir que con la misma los niños son tratados como “propiedad” de los padres y madres.

El desacuerdo con el veto parental y su justificación no encuentra una correspondencia tan clara y lineal con las posturas que asumirían los estudiantes en situaciones hipotéticas de implementación del veto parental: “en el caso de que estén en desacuerdo [las familias] me parece una buena idea llevarla a cabo igualmente, aunque esté mal. Pero sí pediría permiso” (P1, p. 5). Se percibe una alta desprofesionalización del trabajo docente cada vez que se expresa que cada uno, incluso los docentes, tienen su *opinión*. Al mismo tiempo, se transmite la idea de que todas las opiniones son válidas.

(...) reflexionaria sobre ello y si hace falta cambiarla, porque es verdad que mi opinión no es la correcta, pues igual hay que cambiarla. Quiero decir, no me cerraría a que mi opinión es mi opinión y así se queda... (PG4, p. 6)

4.3. Educación afectivo sexual (EAS)

Los y las participantes han demostrado tener una concepción de la sexualidad que no se circunscribe a lo meramente biológico o anatómico, sin embargo es un conocimiento poco sistemático u organizado. En la casi totalidad de los casos, ofrecieron conceptos y expresiones para definir la sexualidad: “una forma de sentirse”, “muy abstracta y muy subjetiva”, “identidad”, “todo un conjunto”, “orientación, tus gustos”, “por lo que te sientes atraído, cómo te sientes” (PG6, p. 24), “uuufff, como libertad de expresión”, “libre, expresarte como te sientes y cómo quieres”, “la libertad individual sexual”, “educación, libertad, derechos, gustos, expresión” (PG5, p. 23), “es un concepto muy amplio” (P1, p. 7).

Luego de la lectura que se realizó de la definición de sexualidad que ofrece la OMS (2010, 2018), y algunos datos de la UNESCO (2010, 2018), la totalidad estuvo de acuerdo con lo que se leyó y, además, expresó no conocerla (PG6). Otros aclararon que, aunque no la conocían, “sí que asociaba todo eso a la sexualidad” (PG, p. 28).

Para la mayoría de los y las participantes la EAS es muy importante. Consideran que es necesaria, ya que puede prevenir problemas existentes -acosos, violencia, discriminación-, así como impulsar cambios positivos en la sociedad. Los grupos entrevistados expresan que la EAS es “imprescindible”, “muy importante”:

Para saber los límites, el consentimiento de las otras personas, que sean conscientes de todas esas cosas para que al final ellos, a partir de toda esa información, sepan lo que pueden y lo que no pueden hacer y lo que está bien y lo que está mal. (PG6, p. 26)

Se alude a que el conocimiento permitiría construir vínculos sanos y consentidos, y, a la vez, una comprensión y bienestar consigo mismos.

Yo creo que es muy importante, porque si no el día de mañana no van a saber cómo llevar las relaciones que tengan, tanto de amistad como de pareja, no van a saber llevarlas o les va a costar mucho aprender a llevarlas, no van a saber diferenciar entre que una persona esté contigo y te esté creando un abuso psicológico o se van a pensar que eso es lo normal. (PG6, p. 12)

Por otra parte, también sostienen la importancia de la EAS al reconocer que se trata de un derecho y que la escuela es el lugar idóneo para garantizarlo, en relación con otras fuentes de información.

(...) todos los niños deberían tener derecho a tener información porque al final, si no la tienen, si no la tienen por la escuela, porque se lo habían enseñado en una charla en una clase, tienen acceso a internet, tiene acceso a un montón de cosas. (PG6, p.12)

Los participantes asocian la poca presencia de la EAS con el consumo de la pornografía, “Es que encima luego como no se trabaja lo que es la educación afectivo sexual, cada uno a su forma, busca información sobre lo que es y mucha gente lo que hace es recurrir a la pornografía” (PG5, p. 24). También sostienen que erradicaría estereotipos y concepciones de las relaciones sexuales, construidas en base a series, películas, medios de comunicación, pornografía, que transmiten ideas irreales de los vínculos amorosos y de prácticas sexuales.

A pesar de la fuerza y convicción con la que los y las participantes defendieron la EAS y la formación docente sobre ella, la mayoría expresó dudas de su obligatoriedad en el sistema educativo y se inclinaron a sostener que sea un contenido opcional. Hay algunas excepciones de participantes que sin titubear consideran que debe ser un contenido obligatorio en las escuelas:

Yo creo que tiene que ser obligatorio. De hecho, una de las definiciones que se da los seres humanos es que somos seres sexuales. Ya solo con eso, tiene que ser obligatorio. Como enseñas mates para vivir tienes que enseñar eso para vivir, es que es tu día a día. (P2, p. 10)

Entre quienes dudan acerca de su obligatoriedad, expresan que resulta polémico, aunque aun así todos deberían conocer la EAS, pero sin que resulte una imposición: “considero que todos deberían conocer estos temas, pero claro, tampoco puedes obligar a hacer nada a nadie. Entonces, no te lo impongo, yo te lo ofrezco y si tú lo tomas...” (PG4, p. 37). Se repite la idea de la libertad otorgada a la infancia, como si ésta tuviera criterios claros y éticos para decidir cuáles saberes tomar y cuáles no. Desde otra perspectiva, los participantes pueden estar indicando la relevancia que tiene la forma o el cómo enseñar un contenido.

Es que es una polémica porque si lo pones optativo es lo que hemos dicho, que es como que no se le ve con tanta importancia, pero si lo pones obligatorio va a haber muchas familias que no estén de acuerdo y yo tampoco quiero que sea una obligación para esas familias. (PG5, p. 29)

Estas expresiones transmiten, implícitamente, un posicionamiento partidario del veto parental. Por otro lado, también reflejan que a los y las participantes les cuesta asumir su rol de maestros y maestras, al suponer y esperar que las familias siempre estén en acuerdo con lo que se enseña en la escuela, o que no puedan reconocer que habrá situaciones en las que no será posible el consenso porque como docentes deben respetar marcos curriculares, legislativos (incluyendo aquí los derechos) y propios de la comunidad educativa.

Los y las participantes también recuperan experiencias personales infelices e irrespetuosas, como otra forma de argumentar la importancia y necesidad de la educación afectivo sexual en la formación de Magisterio. En general aluden a experiencias sucedidas en clases, en vínculo con sus compañeros, situaciones prácticas, en las que se refleja no sólo la carencia de EAS como contenido, sino también en las percepciones y modos de expresarse y actuar de las personas (docentes y estudiantes).

Yo me acuerdo de que en cuando iba al colegio las mujeres llevábamos falda, entonces muchos de los hombres te levantaban la falda. Ya no están respetando tu intimidad y claro, tú igual como niño no ves que es algo grave, pero sí que es algo grave, o sea, son tus partes íntimas. Entonces sí que veo que es algo que tiene que estar. (P3, p. 13)

Un grupo de participantes ha señalado los inconvenientes que puede significar relegar la EAS a las familias, ya que dicha educación podría variar y hasta ser errónea, dependiendo de las particularidades y contextos de cada una.

Yo tengo un hermano de quinto de primaria y todavía no sabe lo que es la menstruación y yo sé que, por ejemplo, mi prima, que es un año mayor a su edad, ya le había bajado la regla y claro, ella no tenía ni idea, nada más que por lo que le había contado su madre, porque no es un tema tabú en su casa. (PG4, pp. 24-25)

El desacople observado entre las posturas y percepciones de los participantes en relación con considerar que es fundamental la EAS y, al mismo tiempo, dudar de su obligatoriedad como contenido escolar, se puede deber a las escasas experiencias escolares con la EAS.

(...) creo que es algo que debería tener mucha más importancia de la que tiene. Quizás es por la forma en la que lo viví yo, pero es algo que yo nunca he visto que se ha impartido, hablo en mi caso. (P1, p. 10)

4.4. Derechos Humanos

En las seis entrevistas realizadas evidenciamos una falta de referencia a los derechos humanos como discurso ético universal desde el que defender y justificar desacuerdos o acuerdos ante las preguntas y situaciones hipotéticas planteadas.

Una de las preguntas de la entrevista, interrogaba: *La situación hipotética anterior se relaciona con un tema vinculado a estereotipos, diversidad, derechos, igualdad, construcción de la personalidad: ¿sabes si hay derechos humanos o de las niñas y niños, o sexuales, relacionados con estos temas? ¿cuáles son y dónde los puedes encontrar?*

Hubo participantes que se quedaron en silencio, otros respondieron entrecortadamente o de manera dubitativa: “Los derechos humanos ¿no?”, “Los decretos de la educación, leyes educativas” (PG6, p. 22), “La propia Constitución, supongo que también habrá leyes que protejan al menor”, “Oh, bueno, en el Código Penal también se debe reflejar”, “Las leyes autonómicas (PG6, p. 23)”, “ahora los 30 derechos no me van a salir, pero sí. (...) Los he buscado hace poco. He buscado derechos humanos, ONU y me han salido” (P2, p. 7), “los derechos humanos y los Derechos del Niño, pero así a grandes rasgos que me acuerdo ahora en relación a esto, no. (...) Puedes leer en el documento de los Derechos del Niño” (P3, p. 9).

En cuanto a los derechos sexuales, aunque en algunos casos se evidenció que las y los participantes los conocían, no los podían nombrar como tales. Transmitían tener un conocimiento incorporado, tácito, dado por sabido, pero no reflejado en un discurso fundamentado. Un participante, ante la pregunta si conocía si existían derechos sexuales, respondió: “existen derechos humanos, los de la libertad y así, de decidir y esas cosas, pero específico de esos derechos sexuales, no” (P3, p. 9).

5. Discusión y conclusiones

La educación se configura y construye sobre un conjunto de principios que orientan su finalidad (Delval, 1996), sobre una ética mínima y pública (Cortina, 2008), sobre una

conciencia histórica y moral (Giroux, 2020) y sobre un ideario educativo constitucional (Gómez Abeja, 2020; Suárez Llanos, 2020). Desde la perspectiva jurídica se sostiene la existencia de un ideario educativo constitucional, en cuanto la educación, sea pública o privada, persigue ciertos objetivos, como, garantizar el “«libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática» y «la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales»” (Gómez Abeja, 2020, p. 217).

Las propuestas educativas de la NED amenazan ciertos consensos reflejados en el ideario educativo constitucional y la conciencia histórica y social de la educación. Se ha evidenciado en el discurso de los y las participantes una concepción de la escuela un tanto desligada de su carácter político y asociada a la idea de una falsa neutralidad que encierra dentro de sí vetos, censuras y concepciones distorsionadas de la libertad propugnados por los discursos de la nueva extrema derecha.

En relación con dicha agenda educativa, el discurso de los participantes se encuentra próximo en dos sentidos.

1. Una alineación conceptual o ideológica -involuntaria- a: la concepción de la familia como principal protagonista de la educación y como ámbito de lo privado que no puede ser afectado por decisiones del Estado, la concepción de la infancia como propiedad de sus familias, la educación como ausente de ideología la poca presencia de los Derechos Humanos, la EAS aún concebida como dimensión privada de la persona, y el veto parental. Dicha presencia de la agenda educativa de la NED en los discursos de estudiantes podríamos caracterizarla como espectral, por ser difusa, dispersa, a veces contradictoria y matizada. Una presencia de ideas que circula en los márgenes.
2. Estrechamente vinculado al punto anterior, el discurso de los y las participantes se caracteriza por una inconsistencia argumental y conceptual general, en particular, vinculada a los Derechos Humanos, los Derechos Sexuales, la EAS y a las responsabilidades profesionales y sociales del trabajo docente. Se registra un discurso desprovisto de criterios para pensar y decidir en torno a posibles dilemas morales con los que puede encontrarse un/una docente en el aula. Los discursos también reflejaron una concepción difusa del docente en cuanto a sus responsabilidades ético-profesionales, agente reflexivo y transformador. Para la mayoría de los y las participantes, el docente desarrolla su trabajo cediendo y respondiendo a las demandas, opiniones y creencias de cada familia, comprendiendo que todas las opiniones se deben tener en cuenta. Se expresan posturas inconstantes en torno a lo que tiene que enseñar el profesorado y por qué hacerlo de esa forma. No se identifica un reconocimiento de las diferencias que existen en relación con los lugares de responsabilidad que cada agente tiene. Es decir, la profesión docente exige un compromiso epistemológico y ético que trasciende las relaciones vinculares de la vida cotidiana.

La concepción de la familia en relación con el lugar de responsabilidad y decisión que tiene en la educación escolar de sus hijos, que se presentó entre los participantes, encuentra eco con la mirada de la familia que transmite la NED. Es cierto que consideran que las familias no son totalmente libres de decidir qué se debe enseñar, pero declaran fundamental mantener una actitud de acuerdo constante con las familias y entienden la libertad de educación desde una perspectiva neoliberal.

De acuerdo con la UNESCO (2010) la educación sexual es un asunto prioritario, al concebir que el “acceso a información y orientación en esta materia es un derecho humano irrenunciable y en favor del cual todos los agentes sociales, políticos y

educativos deben desplegar esfuerzos e intereses” (Calvo González, 2021, p. 286). Las argumentaciones del alumnado han sido poco sólidas, y ello también puede verse en la poca referencia - en algunos casos nula- realizada a los derechos humanos y, más específicamente, a los derechos sexuales y a los derechos de la infancia. Las pocas alusiones han sido relativas al derecho a la libertad. Además, el conocimiento expresado sobre los derechos humanos y los derechos sexuales fue reducido (Neubauer, 2022).

El acuerdo unánime por parte de los estudiantes acerca de la importancia y necesidad de la EAS, no se traslada y corresponde con la postura acerca de su obligatoriedad. La opcionalidad de la EAS expresada por la mayoría puede reflejar el escaso conocimiento y experiencia educativa que tiene sobre el tema. Es fundamental comprender que la educación sexual es un saber académico y no es una opinión o creencia (Calvo González, 2021), así como tampoco se trata de un aspecto privado de las personas (pero sí íntimo, que requiere conocimiento y decisión para el vínculo respetuoso con otros) (Bejarano Franco et al., 2021).

La mayoría de los discursos basan sus argumentaciones en hechos existentes en nuestro contexto y que son concebidos con características positivas. Por ello consideramos que se trata de argumentos que inciden en falacias naturalistas, por derivar de lo que es un deber ser (Suárez Llanos, 2020).

Si comprendemos la educación como un ideal, en el sentido que lo decía Giroux (2020), como proyecto siempre por hacerse, este trabajo ofrece claves y datos con los que pensar, y pensarnos como profesionales de la educación, ese porvenir educativo. Se hace evidente la necesidad de una formación del profesorado que conciba una educación con un enfoque de derechos, en particular de la infancia, y que promueva un pensamiento reflexivo profundo y sólido, además de desarrollar el compromiso ético de los que serán maestros y maestras.

El estudio muestra las siguientes limitaciones:

- El discurso de los participantes ha sido recogido con la técnica de la entrevista semiestructurada y en profundidad, de manera individual y grupal. A los fines de una mayor confirmabilidad, sería enriquecedor utilizar otra estrategia de recogida de datos. Por ejemplo, realizar observaciones en clases y/o analizar guías de las asignaturas para indagar la presencia de contenidos relativos a la EAS, a los derechos humanos y a la ética del trabajo docente.
- El estudio se circunscribe a una sola universidad pública y se refiere a estudiantes que han iniciado sus estudios de Magisterio hace unos meses.
- Las investigaciones cualitativas, como la presente, asumen riesgos derivados del lugar y perspectiva de quienes investigamos y su influencia en el análisis del discurso de los participantes. Advirtiendo dicha limitación, en el caso de esta investigación procuramos regirnos con criterios éticos, llevando adelante el análisis de los datos recogidos (en las entrevistas) mediante la utilización de una estructura y guion y de un proceso objetivo de análisis, apoyado en la literatura científica sobre el tema y en el software Atlas.ti.

Como futuras líneas de investigación se plantea:

- Ampliar la muestra de participantes de primer año de Magisterio, así como replicar la misma investigación con estudiantes de último año de Magisterio. De esta forma realizar un estudio longitudinal comparativo, en vistas a

investigar si el cursado del grado impacta en las percepciones de los y las estudiantes.

- Realizar un análisis documental de las guías docentes de asignaturas para indagar cómo aparecen los temas de la agenda educativa de la NED española y un estudio de las percepciones del profesorado de Magisterio sobre dicha agenda.
- Ampliar y replicar la investigación en conjunto con investigadores/as de países de Latinoamérica en los que existan fuerzas políticas de NED.

Referencias

- Alguacil, M., Boqué, M. C. y Ribalta, M. D. (2019). Educar para la paz y en la paz: elementos a considerar en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65–87.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Álvarez-Benavides, A. (2019). Elementos para el análisis de la nueva extrema derecha española. En Díez García, R., y Betancor Nuez, G. (Eds.), *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales* (pp. 59-69). Fundación Betiko.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Téllez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athena Digital*, 21(3), e3041, 1-21.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Calvo González, S. (2020). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Chomsky, N., Mouffe, C., Ramonet, I., Streeck, W., Halimi, S. y Butler, J. (2019). *Neofascismo: De Trump a la extrema derecha europea*. Editorial Capital Intelectual.
- Códez, V. R. y Vigil, M.Á. G. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 357-366.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- Codina, L. (2020). *Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Segunda parte: Búsqueda y Evaluación*. En Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (eds.). *Anuario de Métodos de Investigación en comunicación social*, n.1, 61-72. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.06>
- Contreras Mazarío, J. M. (2021). Valores educativos, ideario constitucional y derecho de los padres: la cuestión del «pin o censura parental». *Revista de Derecho Político*, 110, 79-112.
<https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30329>
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Editorial Tecnos.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Siglo XXI.
- Díez Gutiérrez, E. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Editorial Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E. y Bernabé-Martínez C. (2022). La libre elección educativa neoliberal versus la concepción de educación como un bien común y público. *Revista de Educación*, 395, 199-223.
<https://doi.org/10.0.17.86/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Díez Prieto, A. (2019). Los partidos políticos y su programa educativo. Elecciones generales 2019. *Educarnos*, 87, 5-10.
- Dorio Alcaraz I., Sabariego Puig, M y Massot Lafon, I. (2019). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). Editorial Muralla.
- Giroux, H. (2020). El fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Revista Entramados*, 7(7), 14-19.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial Morata.

- Gómez Abeja, L. (2022). Apuntes constitucionales sobre el pin parental. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 124, 203-225. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc>
- Izquierdo Montero, A., Laforgue-Bullido, N. y Abril-Hervás, D. (2022). Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222-233. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- Jiménez Aguilar, F. (2021). El auge de las investigaciones sobre género y ultraderecha: una agenda abierta. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(2), 1-12.
- Martínez León, P. (2021). Sobre la renovada necesidad de la Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(3), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2618>
- Mejías Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Paidós.
- Neubauer, A. (2022). Formación inicial de los maestros y las maestras de primaria en derechos humanos en España. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 293-307. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.16>
- Neubauer, A. y Méndez-Núñez, A. (2022). Horizontes educativos ante el auge de la “nueva extrema derecha” en Europa: Un análisis documental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(23), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5486>
- OMS. (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Oficina Regional para Europa de la OMS.
- OMS. (2018). *Género y salud*. OMS.
- Sánchez, L., Villanueva Baselga, S. y Faure-Carvalho, A. (2024). Ideología política, populismo, alfabetización informacional y pensamiento crítico: desafíos para el futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1-20. <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2268>
- Traverso, E. (2019). Posfascismo. Fascismo como concepto transhistórico. *Viento Sur*, 166, 76-83.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad: un enfoque basado en evidencia*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Obligaciones y responsabilidades de los Estados en lo relativo al derecho a la educación*. UNESCO.
- Vox. (2021). *Agenda España*. Vox.

Breve CV de los autores

María Laura Gatti

Magíster en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Valladolid. Es licenciada y profesora de Filosofía por la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Se desempeña como profesora en el área de la formación docente, en las asignaturas “Sujetos y aprendizajes” y “Teorías del sujeto y del aprendizaje” de los profesorados de Matemática y de Física en la Universidad Nacional de Rosario. Es docente titular en el Instituto de formación docente N°40 Mariano Moreno en las asignaturas “Ética, trabajo docente, DDHH. y ciudadanía” de los grados de Educación Primaria e Infantil y de “Ética profesional” y “Formación ética y ciudadana y su didáctica” del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacitados Intelectuales. También es docente en la asignatura “Filosofía de la educación” de dichos grados. Participa como integrante en dos Grupos de Innovación Docente competitivo con resultados (GID - Universidad de Valladolid) y del Grupo de estudios sobre Ciudadanía, Transición Educativa y Convivencia (GECITEC) que es parte del Programa Políticas, lenguajes y subjetividades en el área de Educación de FLACSO Argentina. Email: mlauragatti@fceia.unr.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6617-498X>

Luis Torrego Egido

Catedrático de Universidad en la Facultad de Educación (Campus de Segovia “María Zambrano”) de la Universidad de Valladolid. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha publicado 97 artículos de investigación, 6 libros y 27 capítulos de libros. Ha dirigido 36 tesis doctorales. Previamente a su etapa como docente universitario, ha trabajado como maestro, educador de personas adultas y orientador escolar. En la actualidad coordina el GID “Educación inclusiva y formación en la práctica” de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran las de innovación en docencia universitaria, diversidad y desigualdad en educación, la enseñanza de los derechos humanos, la educación para la paz y metodología cualitativa de investigación. Es miembro del GIR Investigación e Innovación en Educación y Docencia Universitaria y de la Red Universitaria de Renovación Pedagógica y del colectivo Unidigna, así como de los Movimientos de Renovación Pedagógica Concejo Educativo y Conspiración Educativa. Email: luis.torrego@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>

A Democracia na Escola: Conceções de Alunos de Espanha e Portugal

Democracy at School: Students' Conceptions in Spain and Portugal

Guillermina Belavi¹, Preciosa Fernandes², Paulo Marinho² e Irene Moreno-Medina^{*,3}

¹ *Universidad Complutense de Madrid, España*

² *Universidade do Porto, Portugal*

³ *Universidad Autónoma de Madrid, España*

DESCRITORES:

Democracia
Escola
Estudantes
Jovem

RESUMO:

O artigo tem como objetivo do artigo é identificar e caracterizar conceções de alunos sobre democracia em escolas públicas de Espanha e Portugal. Para o efeito, foi realizado um estudo fenomenográfico, no qual participaram 30 alunos – Espanha (15) e Portugal (15). Os dados foram recolhidos através de uma entrevista fenomenográfica. Os resultados sugerem duas principais conceções de democracia: delegativa e participativa. Na primeira, os alunos associam a democracia à eleição de pessoas para ocupar cargos educacionais (órgãos de gestão e cargos de lideranças e estruturas representativas dos alunos). Na segunda, vinculam a democracia à possibilidade de participação direta em assuntos educacionais dando opinião, tomando parte das decisões ou assumindo responsabilidades no desenvolvimento efetivo de ações no quotidiano escolar. Este estudo evidencia que as escolas são contextos férteis para a aprendizagem democrática e reforça a compreensão de que as experiências educacionais dos alunos desempenham um papel fundamental na construção de uma visão sobre democracia.

KEYWORDS:

Democracy
Schools
Students
Youth

ABSTRACT:

The aim of the article is to identify and characterize students' conceptions of democracy in public schools in Spain and Portugal. To this end, a phenomenographic study was conducted, involving 30 students – Spain (15) and Portugal (15). Data were collected through phenomenographic interviews. The results suggest two main conceptions of democracy: delegative and participative. In the first, students associate democracy with the election of people to occupy educational positions (management bodies and leadership positions, and student representative structures). In the second, they link democracy to the possibility of direct participation in educational matters by giving opinions, taking part in decisions, or assuming responsibilities in the effective development of actions in daily school life. This study highlights that schools are fertile contexts for democratic learning and reinforces the understanding that students' educational experiences play a fundamental role in shaping a view of democracy.

CÓMO CITAR:

Belavi, G., Fernandes, P., Marinho, P. y Moreno-Medina, I. (2024). A democracia na escola: conceções de alunos de Espanha e Portugal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 23-39.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.002>

1. Introdução

Neste séc. XXI, em vários países, têm emergido movimentos sociais e políticos que têm potenciado o ressurgimento de populismos e extremismos que fragilizam a fé na democracia. Assentes em propostas políticas radicais, esses movimentos tendem a criar dúvidas na sociedade civil quanto a direitos e deveres conquistados por regimes políticos democráticos e a gerar fraturas sociais. Como sublinha Dubet (2020), vive-se um “tempo de paixões tristes” em que uma série vigorosa de injustiças pessoais e sociais tem levado a um ressentimento (re)alimentador de um populismo que engloba tudo e todos.

Em linha com esta leitura, Zilinsky (2019) sublinha que, nos últimos anos, políticos, especialistas e académicos têm sustentado a ideia de que existe uma crescente falta de fé dos jovens na democracia, considerando que estes não têm assumido um compromisso com o sistema político democrático. O mesmo autor, argumentando que a satisfação com a democracia aumentou entre os europeus de todas as idades, salienta, no entanto, que os jovens revelam estar mais satisfeitos com a democracia do que os cidadãos mais velhos, o que o leva a concluir que a democracia parece não ter perdido força, pelo menos ao nível das perceções.

É no quadro destas ideias que tem sido reconhecida a importância de se aprender a fortalecer a democracia na escola pública (Collins et al., 2019; Dewey, 2002; Orth et al., 2011). Como sublinhou Wenger (1998), alunos que aprendem e têm possibilidades de viver experiências sobre democracia podem ser mais propensos a articular de forma mais complexa definições sobre a mesma e, desse modo, perspetivar e reelaborar entendimentos concetuais que podem fortalecer as práticas democráticas.

Porém, outros estudos realçam que embora os jovens e adolescentes pareçam positivamente orientados para a democracia, é necessário investigar, de forma mais detalhada, as suas perceções sobre as formas democráticas (Avery et al. 2012; Mathé, 2019; Quaranta, 2020).

É nesta intencionalidade que se situa o estudo que neste artigo se apresenta, cujo objetivo é identificar e caracterizar conceções de alunos sobre democracia em escolas públicas, em Espanha e Portugal.

1.1. Democracia: discutindo conceitos e perspetivas

Tem vindo a ser sustentado que os tempos de crise da democracia que vivemos, têm implicado uma vigorosa destruição dos direitos sociais, individuais e económicas dos indivíduos (Mény, 2020; Merkel, 2014). Para Merkel (2014) a crise na democracia tem como base a crise de confiança nas elites representativas, a fragmentação e a hierarquização nos partidos políticos e as contradições entre o parlamento e o governo. Essa crise ao promover a redução da participação política, tem contribuído para um aprofundamento da individualização dos jovens, e para a sua desconfiança em relação à democracia. Nesta mesma linha, Mény (2020) alerta para as insuficiências do modelo de democracia liberal-constitucional do pós-guerra, e para a ideia de que a democracia representativa parece não se vincular aos interesses da maior parte dos cidadãos, sendo o ideal de justiça e de igualdade cada vez mais interrogado.

Focando a reflexão no campo educacional, várias pesquisas têm também vindo a questionar os princípios e desígnios de democracia na educação e na escola (Carr, 2008, 2011; Carr & Thésée, 2017; García-Carpintero & Schungurensky, 2017; Manzanero & Ramírez, 2018). Para Carr (2008, 2011) e seus colaboradores (Carr et al., 2015; Carr &

Thésée, 2017), o debate sobre a democracia na educação pode ser sintetizado em termos de democracia representativa (fina) versus democracia participativa (densa). A democracia representativa destaca os processos eleitorais, partidos políticos, estruturas políticas formais e visões normativas. A democracia participativa, por sua vez, concentra-se nas relações de poder, envolvimento crítico, alfabetização política e justiça social (Carr, 2008, 2011; Carr & Thésée, 2017). Dessa forma, os autores argumentam que as diferentes concepções de democracia na educação podem ser entendidas num espectro denso-fino, que relaciona a democracia fina com concepções representativas e a democracia densa com concepções participativas.

É no quadro argumentativo sobre o conceito de democracia representativa que O'Donnell (1991) referenciou o conceito de democracia delegativa. Sustentando que a democracia delegativa “não é alheia à tradição democrática”, o autor considera que ela é

fortemente maioritária (...), uma maioria que autoriza alguém a se tornar, por um determinado [tempo], (...) o intérprete dos altos interesses da nação. (...) [pressupondo-se] que os eleitores escolhem, independentemente de suas identidades e filiações, a pessoa que é mais adequada para cuidar dos destinos do país. (p. 31)

No entanto, o mesmo autor aludiu que existe uma certa nebulosidade na distinção entre os conceitos de delegação e de representação, considerando que na teoria democrática (moderna) estas concepções de democracia não são contraditórias, nem auto-excludentes.

Em linha com uma concepção de democracia densa, outros autores (García-Carpintero & Schungurensky, 2017; Manzanero & Ramírez, 2018) salientam como essencial para a construção de uma escola e de uma educação democrática, a promoção de uma participação ativa, e o recurso a um diálogo efetivo inter/intrapessoal. Estas visões de educação democrática ancoram-se na concepção de democracia proposta por Dewey (2007) quando sustenta que a “democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada a uma experiência partilhada em conjunto” (p. 89), e quando apoia a ideia de que a escola é a instituição onde se devem afirmar os princípios de uma sociedade democrática

Pese embora estas análises, tem, no entanto, sido também reconhecido que para as escolas se tornarem mais democráticas precisam constituir-se em contextos “mais desordenados, e (com menos) conformidade institucional” de modo a potenciarem aos alunos “mais argumentação” (Stevenson, 2018, p. 165) e posicionamentos críticos. Também o estudo de Mathé (2019), já referido, sustenta que as escolas e os professores precisam de se envolver ativamente com os seus alunos na discussão e definição de conceitos básicos sobre democracia, no sentido de potenciar o desenvolvimento de oportunidades de participação democrática

Centrando-se especificamente em perceções de alunos sobre concepções de democracia, outras investigações (Ribeiro et al., 2015) têm afirmado que as novas gerações estão muito preocupadas com as próprias vidas e interesses pessoais e, portanto, são menos focados na participação nas esferas públicas e em ações em prol do bem comum. Nesta mesma linha, o estudo de Mathé (2019) mostra que os alunos expressam principalmente uma compreensão liberal da democracia, e indicam o voto como a principal atividade política, evidenciando, assim, uma concepção liberal-representativa da democracia.

No entanto, e como já foi referido, alguns estudos (Schulz et al., 2010; Zilinsky 2019), mostram que muitos jovens e adolescentes apreciam a democracia, apoiando valores

como a tolerância e a liberdade de expressão. Outros estudos, ainda, mostram que os jovens preferem regimes democráticos, e formas democráticas de tomada de decisão, direitos e liberdades de expressão, designadamente em grupos de amigos, na escola e em organizações de lazer (Helwig, 1998; Schulz et al., 2010). Em linha com estas ideias, a pesquisa de Flanagan et al. (2005) apontou para três principais características atribuídas por alunos à democracia: a democracia associada a direitos individuais; democracia enquanto regra representativa; democracia como igualdade cívica. Por seu lado, o estudo de Arensmeier (2010) constatou que embora os jovens reconheçam a existência de desigualdades sociais, revelam um apoio maciço a ideias democráticas.

Os estudos de Gillman, (2018), de Üztemur et al. (2018) e de Quaranta (2020) concluem que as perceções de alunos sobre conceções de democracia se reportam a valores de justiça, liberdade, direitos, pluralismo, igualdade e a formas diretas de exercício do poder.

Considerando os resultados dos estudos mobilizados, parece ficar patente a existência de diferentes formas de compreender o “claro-escuro” das conceções de democracia.

2. Método

Abordagem metodológica

A fim de responder ao objetivo da investigação, foi realizado um estudo fenomenográfico, abordagem considerada apropriada para aprofundar as conceções que as pessoas têm sobre um fenómeno baseado nas suas experiências e pensamentos (Bowden & Walsh, 2000; Marton, 1986). A abordagem fenomenográfica é utilizada para identificar as diferentes variações que existem na forma como as pessoas compreendem determinados fenómenos, especificamente, a conceção que têm e os diferentes significados que atribuem a esses fenómenos com base na forma como os vivenciam (Åkerlind, 2012).

O estudo faz parte de um projeto mais amplo de investigação que tem como principal objetivo conhecer, em diferentes países, conceções de professores e alunos, sobre a democracia e seu exercício no contexto da escola. Este artigo comunica especificamente resultados dessa pesquisa focada nas conceções de alunos que frequentam os ensinos básico e secundário de escolas públicas de Espanha e de Portugal. A leitura conjunta dos dados justifica-se pelas semelhanças político-educativas e culturais entre os dois países, dimensões que proporcionam uma boa base para a análise (López Rupérez & García García, 2020).

Participantes

Os alunos participantes nesta investigação pertencem a Centros de ensino secundário públicos de diferentes municípios das províncias de Huelva, Sevilha, Múrcia, Madrid e Ilhas Baleares de Espanha e a Agrupamentos de Escolas (AE) da Região Norte de Portugal. Para a seleção dos participantes foram consideradas como principal critério as características socioeconómicas do contexto em que o centro educacional/AE está inserido, incluindo contextos socioeconomicamente favoráveis e desafiadores. Para isso, foram selecionados cidades e bairros com base em indicadores oficiais como a renda per capita e a taxa de desemprego. Uma vez selecionados os bairros, foram identificados os centros educacionais e AE públicos, e foi solicitada autorização aos diretores para a realização da investigação. Obtida a autorização da direção, os alunos foram convidados a participar voluntariamente no estudo. Foi solicitado consentimento informado aos alunos que participaram voluntariamente no estudo, ou

aos seus pais e Encarregados de Educação no caso de serem alunos com menos de 18 anos. Em Espanha, participaram alunos do 4º ano do ESO, 1º e 2º ano do Bacharelado e 1º ano da Formação de Nível Superior Ciclo em Espanha (idades entre os 15 e os 19 anos). Em Portugal participaram alunos do ensino secundário (idades entre os 15 e os 18 anos). Embora em nenhum caso seja interesse da pesquisa qualitativa generalizar os resultados, procurou-se que os participantes representassem perfis diferentes para alcançar maior riqueza testemunhal.

Instrumento

Os dados foram recolhidos através de entrevista fenomenográfica. Trata-se de uma entrevista semiestruturada com questões geradoras (Dortins, 2002; Marton, 1986). A utilização deste tipo de entrevista baseada no autorrelato (Trigwell, 2000) tende a ser utilizada para gerar questões mais gerais e questões de natureza mais específica, para que as conceções dos participantes possam ser exploradas de forma mais natural. É importante desenhar o instrumento de forma que as perguntas não influenciem a resposta e, ao mesmo tempo, a sua redação sugira que não existem respostas certas ou erradas, mas procure conhecer a opinião pessoal do entrevistado. Seguindo estes requisitos, o instrumento de recolha de dados desenvolvido para este estudo continha duas questões geradoras: “O que significa democracia para você?” e “O que a democracia na escola significa para você?”

Por serem entrevistas com poucas perguntas, têm, em média, a duração de 20 minutos (Murillo et al., 2022). Isso contribui para a espontaneidade das respostas, pois, a pessoa responde de forma direta e sem se alongar muito, evitando que o próprio diálogo a leve a repensar e a reelaborar suas respostas.

Trabalho de campo

Durante o trabalho de campo foram realizadas um total de 73 entrevistas: 33 em Espanha e 40 em Portugal. Depois de explicada detalhadamente a investigação e seus objetivos a todos os alunos, e respeitando todos os códigos de ética, foram esclarecidas as condições de realização da entrevista: o facto de se procurar conhecer opinião pessoal, de não haver respostas certas ou erradas, de ser uma participação voluntária, podendo, por isso, desistir a qualquer momento.

Na sua maioria, as entrevistas foram realizadas presencialmente. No entanto, o contexto afetado pela pandemia da COVID-19 obrigou a que algumas entrevistas tivessem de ser realizadas em formato online (Zoom ou Skype).

Antes de iniciar as entrevistas, solicitamos aos alunos o consentimento para que fossem gravadas. Foram seguidas as indicações do Código de boas práticas de investigação elaborado pela Comissão de Ética em Investigação da Universidade Autónoma de Madrid e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os nomes dos participantes voluntários, e dos seus centros educativos, não aparecem em nenhum momento do estudo, garantindo-se, assim, a confidencialidade dos dados.

Análise dos dados

Uma vez realizadas as entrevistas, estas foram transcritas fielmente seguindo as falas dos participantes e, posteriormente, devolvidas aos alunos para garantir que as falas não foram alteradas. As entrevistas foram anonimizadas por meio de um código, seguindo a ordem: i) inicial do país (E para Espanha e P para Portugal); ii) A de aluno;

e iii) o número correspondente à ordem da entrevista. Na apresentação dos resultados, seguiu-se, a título de exemplo, a seguinte codificação: “E_A1” e “P_A1”.

A análise dos dados assentou na definição de categorias à posteriori e foi feita com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). Seguiu-se o processo da fenomenografia, analisando o conteúdo segundo critérios de proximidade no discurso dos alunos participantes. Para a elaboração das categorias, foram selecionadas as citações de cada entrevistado relativamente à sua conceção de democracia e ao que significa a democracia na escola.

A trabalho de análise não foi simples, porque como conceito sociopolítico (sem vínculos com a educação), as definições de democracia eram débeis e até inexistentes. Quando os alunos faziam referência a democracia, imediatamente, relacionavam-na com a sua experiência na escola, antes mesmo de serem questionados especificamente sobre “democracia na escola”. Como resultado, optou-se por centrar a análise dos resultados nas diferentes formas de compreensão da democracia nas escolas, excluindo respostas sobre democracia como conceito genérico.

Categorização

Para uma categorização inicial, das 73 entrevistas realizadas foram selecionadas as que mais refletiam a conceção de referência, atendendo ao requisito fenomenográfico de trabalhar com um número de participantes entre 15 e 20 (Trigwell, 2020). Nesse sentido, foram selecionadas 30 entrevistas: 15 de alunos de escolas públicas do ensino secundário em Espanha; e 15 de escolas do ensino básico e secundário em Portugal

Após esta primeira categorização, foram realizadas leituras sucessivas que permitiram, em cada uma das categorias, reagrupar os discursos dos entrevistados em subcategorias confiáveis e representativas desses discursos.

Graças ao fato de a equipa de investigadores pertencer aos países em que os dados foram recolhidos, e à natureza do trabalho colaborativo e sistemático entre eles, os dados foram continuamente partilhados e discutidos, no sentido de se garantir a sua validade, fiabilidade e rigor necessários, como indicado por Åkerlind (2012).

Como resultado do processo de categorização, obteve-se a estrutura analítica apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria
1. Democracia delegativa	1.1 Eleição de autoridades educativas
	1.2 Eleição de representantes dos alunos
2. Democracia participativa	2.1 Liberdade de opinião e deliberações abertas
	2.2 Participação nas decisões educativas
	2.3 Reivindicação e ação direta

3. Resultados

Embora não se trate de um estudo comparativo, procurou-se estabelecer diálogo entre os dados relativos aos discursos de alunos portugueses e espanhóis, com vista a identificar relações possíveis entre esses discursos.

Uma leitura global dos dados mostra que os alunos concebem a democracia na escola como um continuum que vai desde conceções delegativas (democracia delegativa) até

formas diretas de exercício de poder (democracia participativa) passando por algumas combinações entre as duas. Numa análise mais específica, apresentam-se, de seguida, os resultados por relação com o sistema categorial explicitado na Tabela 1.

3.1. Democracia delegativa

Da análise dos discursos relativos a esta categoria emergiram duas subcategorias. A primeira diz respeito à eleição de pessoas que ocupam cargos de autoridade educativa, tais como professores e diretores. A segunda sugere a livre escolha dos pares como representantes dos alunos.

Eleição de autoridades educativas

A maioria dos alunos concebe a democracia na escola como a possibilidade de eleger outra pessoa para assumir um papel de autoridade. Os discursos dos alunos referem-se especialmente a diretores, coordenadores pedagógicos e de departamento, ainda que também existam referências a professores. Alguns alunos relacionam a democracia com a possibilidade de escolher as pessoas que ocupam cargos de gestão e liderança na escola. Esta ideia é partilhada por alunos de ambos os países, embora seja associada a juízos de valor diferentes. Outros, argumentam que as escolas estão longe de ser democráticas, nomeadamente, porque consideram que os alunos não participam na eleição dos órgãos de gestão e coordenação da escola. Os testemunhos seguintes ilustram esta leitura:

Creio que as escolas não são democráticas pelo simples facto de que os alunos não votam em alguém como por exemplo, o diretor. Os alunos não votam para que a diretora seja uma diretora, mas a diretora é uma diretora porque é uma diretora. Ou o chefe de estudos... ninguém vota para ser chefe de estudos. (E_A11)

A escola não é democrática porque eu não escolho ninguém. Quando eu entro aqui os meus professores já estão escolhidos, são escolhidos no departamento, dividem as classes entre si, é suposto dividirem as classes, mas por parte dos alunos não existe escolha... para os alunos estes processos não são claros, transparentes..., Isto é o que é... não existe democracia. (E_A12)

Esses alunos reivindicam o poder de escolher quem poderá ocupar posições de gestão e de liderança no processo educativo. Os discursos revelam também que os alunos consideram não haver democracia na escola por considerarem que os processos de tomada de decisões não são, para eles, transparentes. Associa-se a esta ideia o seguinte testemunho: “Por exemplo, ao corrigir os exames, devemos receber explicações sobre o porquê de estarem errados, devemos ser autorizados a ver os exames.” (E_A3). Constata-se, assim, que alguns alunos parecem ter consciência de que a sua não participação ativa nos processos de eleição dos órgãos de gestão, representa um significativo sinal de que a escola não é democrática.

Pese embora esta tendência dos discursos, a análise permitiu, também, constatar que a eleição de líderes escolares é igualmente reconhecida pelos alunos como um sinal de que existe democracia na escola:

A Democracia é um regime político, que é baseado no poder de escolha pelo povo, em que o povo do país escolhe os seus representantes no Governo, temos o representante máximo, que é o Presidente da República, que também manda (...). Na escola é parecido, nós temos, claro que temos... o conjunto da Direção, que são os professores que comandam a escola, mas o próprio Diretor da escola foi, se não me engano, eleito pelos professores, pelo Conselho Geral (...). A própria Direção é eleita, portanto a partir do momento em que se dá o poder, aos professores neste caso, de eleger a Direção da escola, passa a ser um...um Conselho democrático. (P_A5)

Em síntese, os testemunhos mobilizados sugerem que os alunos entrevistados têm uma concepção de democracia na escola relacionada à possibilidade de grupos (alunos, ou professores) escolherem quem poderá ocupar posições de gestão e de liderança no processo educativo. A partir dessa concepção, a avaliação da democracia na escola difere de acordo com o grupo que é reconhecido como detentor do poder de escolha. Quando esse grupo são os alunos, os depoimentos são céticos quanto à existência de democracia nas escolas. Por outro lado, quando o corpo docente é o grupo reconhecido como tendo competência democrática, a democracia é considerada uma realidade existente nas escolas.

Eleição de representantes dos estudantes

A concepção delegativa de democracia também pode ser entendida como a possibilidade de eleger representantes, ou seja, pessoas que são porta-voz de seus grupos. No caso desta subcategoria, os depoimentos focam-se nos alunos e na escolha destes para serem representantes dos seus pares nos diferentes órgãos de deliberação da escola. Sob esse ponto de vista, a democracia na escola está associada à possibilidade de que um, ou mais, aluno(s) seja representante, em diferentes instâncias escolares, do grupo, ou do ano de escolaridade a que pertencem.

A percepção sobre o processo de eleição, e o papel dos representantes dos alunos nos assuntos escolares está presente nos discursos ainda que com perspectivas diferentes. Alguns alunos consideram que o papel que os seus representantes podem desempenhar nos órgãos escolares é limitado, tal como indica o seguinte testemunho:

[Democracia na escola] é o conselho escolar, nós elegemos representantes e eles reúnem-se com os representantes e a equipa de gestão. É como o porta-voz de todos os estudantes, mas eles também não lhes prestam muita atenção. (E_A3)

Outros, consideram insuficiente a sua participação na tomada de decisões, como ilustra o depoimento a seguir: “Elegemos um delegado, elegemos um representante para o conselho escolar e pouco mais” (E_A8).

Outros, ainda, associam a democracia à valorização do papel dos alunos nos assuntos da escola, nomeadamente na eleição de representantes estudantis. Reconhecem, neste procedimento, um poder estudantil eficaz na influência dos assuntos da sua escola, como sugerem estes depoimentos:

[Uma escola democrática] é uma escola onde os alunos têm direito a participar em programas escolares (...), uma escola, onde os alunos têm um cargo importante, não só os professores e os diretores. Eu acho que numa escola democrática os alunos têm bastante impacto, porque imaginando que existe uma Assembleia de estudantes faz com que se dê mais importância aos alunos e ao bem deles, dando-lhe possibilidade de participação (...). (P_A3)

O processo eleitoral de representantes dos alunos parece funcionar como um meio para que as suas vozes cheguem às autoridades escolares, e para poderem ter uma palavra a dizer em assuntos comuns. Através do trabalho dos representantes, os alunos sentem que têm um papel importante na sua escola e vinculam estas ideias à democracia:

Há uma hierarquia na escola, temos a Direção, depois temos os professores, e depois os alunos. Mas de certa forma os alunos também estão envolvidos nas decisões, porque eu acho que a escola sempre nos dá uma voz, nós podemos expressar aquilo que achamos, daí haver a Assembleia de Delegados e Sub-Delegados, que é mesmo esse o objetivo, os alunos levam propostas de melhoramento da escola, e a Direção tem sempre algo a dizer sobre isso... opções, alternativas, aquilo que pode ou não fazer. Para além disso também temos a Associação de Estudantes, que é mesmo para dar uma voz a todos, e acho que

a escola sempre tenta fazer com que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades. (P_A1)

Essa concepção de democracia na escola está associada a espaços democráticos que dão aos alunos o poder de participar nos assuntos educacionais e que permitem que eles expressem a sua voz e desejos, como é o caso, por exemplo, das Assembleias de Delegados e Subdelegados e das Associação de Estudantes.

3.2. Democracia participativa

Referente a esta categoria, os resultados indicam a presença de concepções que relacionam a democracia com a possibilidade de todos os membros da escola poderem influenciar as decisões que são tomadas. A ideia de democracia participativa não está, assim, ligada à possibilidade de eleger uma pessoa (que depois decidirá ou agirá em nome de outras), mas à possibilidade de todos poderem influenciar diretamente as decisões educativas, como clarifica o seguinte testemunho:

Em termos de democracia na escola, por exemplo, se estiveres em uma turma/classe, decidir-se entre todos os direitos que quer ter na turma ou as regras que vão ser estabelecidas em conjunto. Podem apresentar uma lista de regras que todos concordam, colaborando também com o professor. Outro sistema de democracia na escola é o de poder reclamar ou exigir ou querer desenvolver uma ideia. Talvez possa apresentá-los e, se as pessoas estiverem de acordo, também pode realizá-lo. Por exemplo, se quiser fazer um projeto ou realizar um torneio de repente na escola, talvez seja também democracia, apresentá-lo e se as crianças votarem nele e ele sair. (E_A5)

Nesta concepção de democracia, a participação nas decisões comuns não é mediada por uma terceira parte. A democracia é entendida numa perspectiva ampla, que pode ser realizada de diferentes formas.

Liberdade de opinião e deliberações abertas

A análise permitiu identificar argumentos que associam a democracia a um processo centrado no diálogo e em decisões partilhadas. Neste âmbito, os alunos referem-se a espaços e tempos institucionais abertos a vários intervenientes, e onde todos têm o direito de expressar as suas opiniões e de as argumentar, tomando parte nas decisões. A democracia aqui diz respeito ao direito de expressão e à consideração das várias perspectivas dos participantes, procurando alcançar um entendimento mútuo, como reflete a seguinte citação:

Bem, suponho também uma sala de reuniões (...) para discutir entre um grupo de pessoas, (...) e quando chegar o momento de avaliar, para levantar os prós e os contras que foram compreendidos nessa reunião. Vejamos, uma coisa democrática eu entendo-a mais como... você a vê de fora e parece democrática, mas se não mais como algumas coisas dentro, comunicação, um entendimento... (E_A9)

A ideia de democracia, associada à liberdade de expressar as suas próprias opiniões e de as fazer respeitar é também mencionada nos discursos dos alunos, nomeadamente quando existe um problema específico:

É cada um pode ter os seus direitos e os seus deveres, cumpri-los, podermos dar a nossa voz. Estou a lembrar-me de uma situação, na Associação de Estudantes, em que nós podemos falar livremente, por exemplo, se tivéssemos algum problema com professores, funcionários, etc., acho que isso tem a ver com a democracia, podermos dar a nossa palavra. (P_A14)

Uma escola onde pudéssemos escolher. Obviamente os professores sabem o que é bom para nós e o que devemos dar, mas que poderíamos tomar algumas decisões, em suma, que poderíamos decidir algumas coisas. (E_A4)

Alguns alunos reconhecem ainda que a abertura ao diálogo e a escuta dos professores são elementos que podem potenciar processos democráticos nas escolas, especialmente, quando podem dar a sua opinião, apresentar ideias e discutir soluções, sugerindo leituras alternativas:

Nem tudo o que propomos tem de ser realizado, pode não ser, mas podemos propor e discutir o que é melhor. Por exemplo, se concordarmos ou discordarmos com a data do exame. Ou se estamos a dar um tema e propomos outro tema que também nos interessa. Poder discutir se o podemos escolher ou o que é melhor para nós. (E_A4)

Parece ficar patente o reconhecimento dos alunos quanto à importância de serem ouvidos em situações institucionais de tomada de decisão, independentemente de as suas opiniões terem ou não impacto na ação educativa da escola. As conceções de democracia estão, neste caso, relacionadas com a liberdade de opinião, a possibilidade de apresentarem ideias alternativas e de discutirem possíveis soluções.

Participação nas decisões educativas

Os resultados sugerem uma forma de participação em assuntos escolares que, embora relacionada com a anterior, difere num ponto essencial – os alunos terem uma participação direta nas decisões educativas. Mais do que valorizarem a liberdade de expressarem opiniões e de participarem em deliberações comuns, os alunos enaltecem o seu envolvimento e o seu papel nas tomadas de decisão da escola, e na construção de soluções com impacto nos processos educativos, reconhecendo nessa participação um sentido efetivo de democracia. O seguinte testemunho resume esta visão: “[Uma escola democrática] é uma escola que deixa os alunos tomar decisões. (...) Eu associo mais à participação em termos de decisões que são tomadas na escola, participar nessas decisões, soluções mesmo.” (P_A2).

Contudo, a forma como essas decisões são tomadas varia. Por vezes, o corpo estudantil participa coletivamente na elaboração de propostas (desenvolver um projeto no grupo turma); outras vezes, face a várias alternativas (vários projetos, através de voto, elegem um projeto a ser desenvolvido por todos na escola. A referência dos alunos portugueses às suas experiências no âmbito do projeto Orçamento Participativo (OPE)¹ ilustra estas duas formas: primeiro, há uma elaboração conjunta das alternativas a decidir, neste caso, os projetos desenvolvidos por cada turma; depois estes projetos são colocados à votação e aquele que tiver mais votos será o projeto a ser desenvolvido por todos na escola, tal como ilustra o depoimento seguinte:

Cada turma tem um tempo para desenvolver um projeto normalmente no âmbito do eco-escolas e depois os projetos vão todos a uma votação, e depois o projeto mais votado funciona. E quem vota são os alunos. Por exemplo, este ano o projeto que ganhou, e que em que todos os alunos participaram, foi conceber uma nova forma de fazer filas para o micro-ondas, pois, antes havia imensa fila e por acaso agora não. (P_A2)

A participação nas decisões educativas é, por vezes, um exercício deliberativo, uma vez que é uma elaboração conjunta que se desenvolve através de uma troca de ideias e de opiniões. Neste processo é importante ouvirem-se uns aos outros, melhorando os argumentos de uma forma intersubjetiva, a fim de chegarem a decisões sobre as quais todos concordam, como sugere o testemunho de um aluno:

¹ OPE é um processo democrático que garante aos estudantes a possibilidade de participarem, de acordo com as suas ideias, no desenvolvimento de um projeto que contribua para a melhoria da sua escola. <https://opescolas.pt/>

Em termos de democracia na escola, por exemplo, se estiver numa turma, decide-se entre todos os direitos que se quer ter na turma ou as regras que vão ser estabelecidas em conjunto. Podem apresentar uma lista de regras que todos concordam, colaborando também com o professor. (E_A5)

Outras vezes, as decisões são o resultado de uma votação, quer dizer, são o resultado da soma de vontades individuais e, portanto, respondem a critérios quantitativos que tem em conta o número de pessoas que votam e o desejo da maioria.

A Democracia na escola, seria quando a maioria dos alunos teria poder de decisões para a escola, como o Orçamento Participativo. (P_A2)

Quando queremos levar a cabo uma proposta, o professor encoraja-nos sempre a fazer essa atividade. Ele estimula sempre aqueles de nós que são a favor de uma coisa e aqueles que são a favor de outra a levantar a mão. No final, é realizada a que tem a maior proporção de eleitores. (E_A1)

Constata-se, pois, que os alunos reconhecem a participação, a sua e a dos demais atores educativos, como um mecanismo para a edificação da democracia na escola. Reconhecem, ainda, que essa participação deve ser estimulada pela escola e pelos professores, considerando que, seja por consenso ou por votação, a sua participação pode ter influência nas decisões dos assuntos da escola.

Reivindicação e ação direta

A este respeito os alunos falam de ação direta e associam a democracia à participação, não só no discurso, mas também na ação a partir de um enfoque reivindicativo. Nesse sentido, mencionam que algumas ações que desenvolvem reclamam direitos que consideram que não estão a ser cumpridos, tal como denuncia a perspectiva deste aluno:

Temos também projetos curriculares, por exemplo, há um projeto na nossa turma, são os jovens em ação (...). E no caso do meu grupo nós fizemos uma rede social, da escola, do nosso grupo, que divulgava o que nós tínhamos de fazer para melhorar o ambiente escolar. Pusemos cartazes sobre a reciclagem, sobre a recolha de lixo, e assim, e tentávamos sempre divulgar ao máximo o que nós podíamos fazer sobre isso. E nós associamo-nos, o meu grupo associou-se, e publicámos na própria rede sobre essa mini manifestação que nós fizemos em frente da escola. (...) fizemos uma manifestação, aqui na entrada, a onde lemos um Manifesto com todos os problemas que a escola tinha, problemas ambientais, e...acho que correu bem (...). (...) nós fomos líderes, digamos assim, desse projeto. (P_A3)

A situação, referente a uma manifestação com cartazes, traduz uma forma típica de ação direta. Isto é, reflete um significado de participação em que os alunos são protagonistas ativos e líderes na sua atuação de luta e reivindicação.

Esta participação como forma de ação direta também pode ser reconhecida, de forma mais ou menos explícita, em testemunhos como os seguintes:

Suponho que deveríamos ter (...) uma espécie de união estudantil, mais movimento da nossa parte... (E_A6);

[Uma escola democrática é uma escola] onde os estudantes podem estabelecer as regras e podem apresentar os seus pontos de vista. Isto é, se virem que uma regra está errada, podem dizer à cabeça ou ao principal o que está errado e porquê, e tentar mudar algumas das regras. (E_A2)

Embora os alunos partilhem ideias de participação como exigência e ação direta, alguns testemunhos indicam que a ação direta pode acontecer quer no âmbito do currículo (exemplificado no Projeto os jovens em ação), quer em outras formas de ação, nomeadamente a definição de regras e normas escolares.

4. Discussão

Os resultados mostram que a maioria dos alunos de Espanha e de Portugal, quando questionados sobre o conceito de democracia, relacionam-na com a sua escola, e com as suas experiências como alunos. Este facto sugere que os participantes no estudo não têm concepções enraizadas de democracia a nível social, e que as suas experiências democráticas fora da escola parecem não terem sido por eles percebíveis como substanciais para uma apropriação das suas próprias definições e ideias sobre o conceito. Deste ponto de vista, os resultados sugerem uma visão ainda pouco aprofundada sobre formas de democracia, como reconhecido pela investigação educacional (Mathé, 2019; Moreno-Medina, 2022; Nieuwelink et al., 2016; Quaranta, 2020). Contudo, a referência recorrente dos alunos à sua experiência educacional confirma, em linha com resultados de alguns estudos, a importância da escola no processo de aprendizagem da democracia (Collins et al., 2019; Dewey, 2002; Orth et al., 2011; Wenger, 1998).

No que respeita à concepção de democracia na escola, os dados mostraram duas principais perspetivas: concepção delegativa da democracia; concepção de democracia participativa. A concepção delegativa da democracia, como mostram os resultados da investigação, é associada a dois aportes distintos. O primeiro, reúne testemunhos de alunos que vinculam a democracia à eleição de autoridades educativas e à possibilidade de escolher quem ocupará os cargos institucionais, especialmente diretores e professores. O segundo, reúne testemunhos que relacionam a democracia com a eleição de cargos representativos e com a possibilidade de os alunos escolherem colegas como seus representantes. Como se depreende, uma concepção de democracia (delegativa) embora enfatize a delegação do poder de decisão está intimamente relacionada com o modelo representativo, centrado em processos eleitorais, sistemas partidários, estruturas políticas formais e visões normativas de governo (Carr, 2008, 2011; Carr et al., 2015; Carr & Thésée, 2017; O'Donnell, 1991).

A concepção de democracia participativa, é explicada, e compreendida, através da ideia de participação. Associada a esta concepção de democracia estão, pois, ideias e posicionamentos dos alunos que sugerem que a democracia na escola implica que todo o corpo estudantil (não apenas os seus representantes ou as autoridades educativas) possa participar diretamente nas decisões escolares. Esta visão está particularmente relacionada com a literatura educacional que liga a democracia escolar à construção do diálogo intersubjetivo e à participação ativa dos alunos nas práticas escolares diárias e nas relações pedagógicas (García-Carpintero & Schungurensky, 2017; Manzanero & Ramírez, 2018).

No âmbito desta concepção de democracia participativa, os alunos sugerem diferentes formas de participação em assuntos educacionais que estão associadas a três abordagens: i) liberdade de opinião e deliberações abertas; ii) participação em decisões educacionais; e iii) reivindicação e ação direta. A primeira relaciona a democracia com a possibilidade de todos os alunos expressarem as suas opiniões e se sentirem ouvidos, mantendo uma comunicação aberta e fluida entre alunos, professores e órgãos de gestão. A segunda abordagem liga a democracia a formas de participação estudantil que têm uma influência direta nas decisões educativas. Isto implica um consenso deliberativo ou decisões por voto relacionadas, por exemplo, com regras da sala de aula ou com a organização da escola. Finalmente, a abordagem de reivindicação e ação direta reflete uma concepção de democracia relacionada com a possibilidade de os alunos fazerem reivindicações através de ação direta sobre questões educativas e do quotidiano escolar com as quais não concordam, ou que desejam melhorar.

As diferenças mais eloquentes situam-se ao nível da conceção delegativa da democracia. Alguns testemunhos relacionam esta conceção de democracia com práticas institucionalizadas nas suas escolas, transmitindo, por um lado, a experiência de programas educativos ligados à democracia representativa e, por outro, uma atitude e uma avaliação positiva do que acontece nas suas escolas. Valorizam a existência de espaços para debaterem as questões escolares, reconhecendo ser esse um indicador de que a democracia na escola existe. Outros alunos reconhecem formas institucionais de democracia representativa na sua escola, mas não a consideram como sendo de grande importância. Em vez disso exigem maior poder de ação, reivindicando a sua voz e o seu poder de influenciar as questões escolares de forma mais direta, e com maior poder estudantil. As opiniões destes alunos estão em linha com os argumentos de Collin (2008) quando sugere que os jovens percebem que a democracia representativa os pressiona para um modelo com o qual não se sentem representados, ou no qual não confiam.

A conceção delegativa de democracia mencionada por alguns alunos espanhóis e portugueses, está associada a uma conceção liberal-representativa que se concentra no voto nas eleições, enfatiza as instituições políticas e está relacionada com uma visão de governo/decisão superior (Mathé, 2019). Nos casos em que essa conceção está associada a avaliações céticas ou negativas quanto à validade ou eficácia da democracia em ambientes escolares, é relevante lembrar a investigação realizada por Gillman (2018) que alerta que quando os alunos não se veem representados nas instituições, ou acreditam que não possuem poder e influência no processo decisório, podem desenvolver ceticismo em relação às possibilidades oferecidas pela democracia liberal-representativa.

Em síntese, os testemunhos dos alunos expressam posicionamentos e reações que evidenciam a vontade de participar nas decisões da escola e o desejo de ver avançar a escola e a educação numa direção democrática. Neste sentido, os resultados apoiam investigações como a de Schulz et al. (2010) e de Zilinsky (2019) quando sugerem que os jovens têm ideias positivas sobre democracia. Ao mesmo tempo, contradizem parcialmente os resultados de estudos que reconhecem que os jovens estão mais interessados nos assuntos privados do que na participação política e no bem comum (Ribeiro et al., 2015).

5. Conclusões

Este estudo evidencia que as escolas são contextos férteis para a aprendizagem democrática e reforça a compreensão de que as experiências educacionais dos alunos desempenham um papel fundamental na construção de uma visão determinada sobre democracia. Em concreto, o estudo revela a predominância de conceções delegativas e participativas de democracia nas escolas estudadas em Portugal e em Espanha. A identificação dessas conceções sugere que, enquanto alguns alunos valorizam a democracia representativa e os processos eleitorais, outros procuram alcançar uma participação mais direta nas decisões educacionais, revelando, assim, a diversidade de entendimentos sobre a democracia e sua(s) prática(s) em contexto escolar.

O método utilizado nesta pesquisa oferece insights sobre as conceções dos alunos, relacionando o que vivem com o que entendem por democracia. É uma contribuição importante para a literatura sobre educação democrática, pois complexifica o entendimento da democracia e promove uma prática educativa mais intencional. No entanto, é importante reconhecer que a fenomenografia, enquanto método de pesquisa qualitativa, limita a análise a visões individuais, podendo não captar a totalidade das

dinâmicas democráticas nas escolas, não permitindo, por isso, que os resultados obtidos possam ser generalizados a outros contextos escolares de Espanha e de Portugal. Para futuras linhas de investigação, recomenda-se ampliar a pesquisa a mais escolas e analisar a influência de diferentes práticas educativas na compreensão e vivência democrática dos alunos. Também importante, será conhecer a visão do corpo docente sobre concepções de democracia e compreender se existe intenção expressa em promover atividades que respondam a um determinado modelo. A valorização da democracia por parte dos alunos, manifestada através do desejo de participação nas decisões escolares, sugere a existência de um potencial significativo para o desenvolvimento, nas escolas, de práticas de natureza democrática. Conclui-se, portanto, que as escolas são contextos essenciais para promover não apenas a compreensão teórica da democracia, mas também sua vivência, e que é fundamental que as comunidades educativas reflitam sobre que tipo de democracia desejam promover na construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática, equitativa e justa.

Agradecimientos

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto financiado pelo Plano Estatal I+D+i do Governo espanhol "La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social" (Ref. EDU2017-82688-P). Irene Moreno-Medina agradece o contrato de pós-doutoramento Margarita Salas para jovens doutorados (CA4/RSUE/2022-00208), financiado pela União Europeia "NextGenerationEU", pelo Plano de Recuperação, Transformação e Resiliência e pelo Ministério das Universidades no concurso da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha.

Referências

- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115-127.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense. Young Swedes' understanding of democracy: Theoretical features and educational incentives. *Young*, 18(2), 197-222.
<https://doi.org/10.1177/110330881001800205>
- Avery, P., Levy, S., Simmons, A., & Scarlett, M. (2012). Adolescents' conceptions of democracy in Central/Eastern Europe and the United States. *Journal of International Social Studies*, 2(2), 25-51.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bowden, J., & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Carr, P. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. Peter Lang.
- Carr, P., & Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education: Re-conceptualizing perceptions and experiences related to democracy and education. *Democracy & Education*, 25(2), 1-12.
- Collin, P. (2008). *Young people imagining a new democracy: Literature review*. Whitlam Institute.
- Collins, J., Hess, M., & Lowery, C. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, 27(1), Article 3.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

- Dortins, E. (2002). Reflections on phenomenographic process: Interview, transcription, and analysis. In T. Herrington (Ed.), *Research and development in higher education vol. 25: Quality conversations* (pp. 207-213). HERDSA.
- Dubet, F. (2020). *O tempo das paixões tristes*. Vestígio.
- Flanagan, C., Galloway, L., Gill, S., Galloway, E., & Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research, 20*(2), 193-218.
<https://doi.org/10.1177/0743558404273377>
- García-Carpintero, A., & Schungurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação, 25*(2), 46-83.
<https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Gillman, A. (2018). Ideals without institutions: Understanding of democracy and democratic participation among Ecuadorian youth. *Studies in Comparative International Development, 53*, 428-448. <https://doi.org/10.1007/s12116-017-9257-7>
- Helwig, C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development, 69*(2), 518-513. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06205.x>
- López Rupérez, F., & García García, I. (2020). España vs. Portugal en educación: Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación, 84*(1), 193-215.
<https://doi.org/10.35362/rie8414042>
- Manzanero, N., & Ramírez, M. (2018). Diálogos sobre educación democrática: Mirada intercultural de la formación de ciudadanos latinoamericanos. *Telos, 20*(1), 101-115.
<https://doi.org/10.36390/tehos201.06>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought, 21*(3), 28-49.
- Mathé, N. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Oslo.
- Mény, Y. (2020). *Democracias imperfeitas: Frustrações populares e vagas populistas*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Merkel, W. (2014). Is there a crisis of democracy? *Democratic Theory, 1*(2).
<https://doi.org/10.3167/dt.2014.010202>
- Moreno-Medina, I. (2022). Democracia en la escuela: concepciones de estudiantes de contextos desafiantes y favorables. *Revista Lusófona de Educação, 58*, 89-103.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.05>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 13*, 117-137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>
- O'Donnell, G. (1991). Democracia delegativa? *Novos Estudos CEBRAP, 31*(3), 25-40.
- Orth, M., Medeiros, M., & Pereira, G. (2011). Democracia e cidadania na educação escolar. *Perspectiva, 35*(131), 127-137.
- Quaranta, M. (2020). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Política, 55*, 515-537.
<https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>
- Ribeiro, N., Malafaia, C., Neves, T., Ferreira, P., & Menezes, I. (2015). Constraints and opportunities for civic and political participation: Perceptions of young people from immigrant and non-immigrant background in Portugal. *Journal of Youth Studies, 18*(6), 685-705.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992307>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICSS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA.
- Stevenson, N. (2018). A educação e a alteridade da democracia. *Cadernos de Pesquisa, 48*(167), 150-171.
<https://doi.org/10.1590/198053144668>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 62-82). RMIT University Press.

Üztemur, S., Dinç, E., & Inel, Y. (2018). 8th Year secondary school pupils' perceptions democratic values: A phenomenological analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 786-825. <https://doi.org/10.14686/buefad.378708>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zilinsky, J. (2019). Democratic deconsolidation revisited: Young Europeans are not dissatisfied with democracy. *Research & Politics*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2053168018814332>

Breve CV de las autoras

Guillermina Belavi

Professor Assistente da Universidade Complutense de Madrid, Departamento de Sociologia Aplicada, Doutora em Educação pela Universidade Autónoma de Madrid e Licenciado em Ciência Política pela Universidade Nacional de Rosário. É membro da Cátedra UNESCO de Educação para a Justiça Social, do Instituto Universitário de Direitos Humanos, Democracia e Cultura de Paz e Não-Violência (Instituto DEMOSPAZ), do Grupo de Investigação em Sociologia da Educação (GRISE) e do Grupo de Pesquisa Mudança Educacional para Justiça Social (GICE). Suas linhas de pesquisa são melhoria escolar, educação para a justiça social e democracia na educação. Email: guillermina.belavi@ucm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6471-7583>

Preciosa Fernandes

Doutora em Ciências da Educação é Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro integrado do CIIE, onde Co coordena a Comunidade de Prática de Investigação – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias digitais em educação (CAFTe). Vice-Presidente do Conselho Pedagógico da FPCEUP. É autora ou coautora de vários artigos publicados em revistas indexadas e de livros e capítulos de livros, nacionais e internacionais. Email: preciosa@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

Paulo Marinho

Doutor em Ciências da Educação é Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigador e membro integrado do CIIE, onde faz parte da Comunidade de Prática de Investigação – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias digitais em educação (CAFTe). Tem-se dedicado à investigação e ao desenvolvimento de conhecimento em áreas como: Avaliação da aprendizagem; Avaliação Institucional; Culturas Organizacionais Escolares e profissionais docentes; Educação escolar e Minorias sociais; Políticas Educativas, Curriculares e Justiça Social; Formação de professores e Filosofia da ciência. É autor ou coautor de vários artigos, livros e capítulos de livros, nacionais e internacionais. Email: pmtmarinho@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>

Irene Moreno-Medina

Investigadora de pós-doutoramento Margarita Salas (Departamento de Pedagogia, Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação, Universidade Autónoma de

Madrid). Doutorada em Educação com menção internacional e prémio extraordinário pela Universidade Autónoma de Madrid. Licenciatura em Educação Social, Licenciatura em Psicopedagogia e Mestrado em Formação de Professores para o Ensino Secundário Obrigatório e Bacharelato pela Universidade de Málaga. É membro do Grupo de Investigação sobre Mudança Educacional para a Justiça Social da Universidad Autónoma de Madrid (GICE), da Rede de Investigação sobre Liderança e Melhoria na Educação (RILME) e da Cátedra UNESCO em Educação para a Justiça Social. Email: irene.morenom@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>



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

Comprehensive Sexuality Education: Approaching Pornography from Equality and Social Justice

Educación Integral en Sexualidad: Abordar la Pornografía desde la Igualdad y la Justicia Social

Mar Venegas *

Universidad de Granada, España

KEYWORDS:

Pornography
Comprehensive sexuality
Education
Gender
Equality
Social justice

ABSTRACT:

Pornography has occupied the center of social debate in Spain, especially in relation to youth learning about sexuality. This article has the objective to identify the possible consumption of pornography in the researched university community in Southern Spain, as well as their opinions on the consumption of pornography in current digital society, and their educational proposals to address the consumption of pornography from the perspective of equality and social justice. To cover this objective, the data analyzed come from a mixed methodology consisting of 4 discussion groups and a survey with all the members of the university community. The results show a tendency to consume pornography at younger ages, with gendered consequences for younger generations. Men consume more pornography. The script continues to be designed under the “hegemonic masculinity” that underlies gender violence in mainstream pornography. A quarter of participants point to pornography as the main source for learning about sexuality and those in couples use pornography to learn about their own bodies. Based on these results, the article concludes with the participants’ demand to incorporate comprehensive sexuality education from elementary school to university, since it promotes equality, social justice and sexual and intimate citizenship which, in turn, strengthens democracy.

DESCRIPTORES:

Pornografía
Educación sexual integral
Género
Igualdad
Justicia social

RESUMEN:

La pornografía ha ocupado el centro del debate social en España, especialmente en relación con el aprendizaje de la sexualidad por parte de jóvenes. Este artículo tiene como objetivo identificar los posibles consumos de pornografía en la comunidad universitaria investigada en el sur de España, así como sus opiniones sobre el consumo de pornografía en la sociedad digital actual, y sus propuestas educativas para abordar el consumo de pornografía desde la perspectiva de la igualdad y la justicia social. Para cubrir este objetivo, los datos analizados proceden de una metodología mixta consistente en 4 grupos de discusión y una encuesta con todos los miembros de la comunidad universitaria. Los resultados muestran una tendencia a consumir pornografía a edades más tempranas, con consecuencias de género para las generaciones más jóvenes. Los hombres consumen más pornografía. El guion se sigue diseñando bajo la “masculinidad hegemónica” que subyace a la violencia de género en la pornografía dominante. Una cuarta parte de participantes señala la pornografía como la principal fuente para aprender sobre sexualidad y quienes están en pareja utilizan la pornografía para aprender sobre su propio cuerpo. A partir de estos resultados, el artículo concluye con la demanda de los sujetos participantes de incorporar la educación sexual integral desde la escuela primaria hasta la universidad, para promover la igualdad, la justicia social y la ciudadanía sexual e íntima que, a su vez, fortalecen la democracia.

CÓMO CITAR:

Venegas, M. (2024). Comprehensive Sexuality Education: Approaching Pornography from Equality and Social Justice. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 41-60.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.003>

1. Pornography, the Digital Society and Gender Biases

Pornography is at the center of the social debate in Spain. It is the principal source of information about sexuality, mainly amongst young people (Kanuga & Rosenfeld, 2004; Rothman et al., 2015), since adolescents don't have access to serious sexuality education (Ballester et al., 2019; Duru-Bellat, 2017). In Spain, comprehensive sexuality education is the main gap in the school curriculum (Ceberio, 2018; Pérez-Bryan, 2018; Valdés, 2019; Venegas, 2022, 2024). Yet, sexuality education based on equality has been proved to be of relevance to promote social justice (Fernández Hawrylak et al., 2022; Morgade, 2017; Venegas, 2017a).

Pornography refers to:

Media used or intended to increase sexual arousal. Such material generally portrays images of nudity and depictions of sexual behaviors. Researchers have labeled this class of media using terms such as sexually explicit materials (Goodson, McCormick, & Evans, 2001), erotica (Zillmann, 1994), and online sexual activity (Cooper et al., 2000). (Carroll et al., 2008, p. 8)

The objective of this article is to identify the possible consumption of pornography in the researched university community, as well as their opinions on the consumption of pornography in current digital society, and their educational proposals to address the consumption of pornography from the perspective of equality and social justice. Unlike most studies on pornography located in the university (that investigate students only), this study focuses on the university community as a whole: undergraduate students, postgraduate students, administrative and services staff (PAS, Spanish acronymous), as well as teaching and research staff (PDI, Spanish acronymous).

Based on the results, the article concludes with the community demand to incorporate comprehensive sexuality education (CSE) from elementary school to university, since CSE promotes equality, social justice, and sexual and intimate citizenship (Plummer, 2001; Richardson, 2017; Weeks, 1998) to reinforce democracy in society (Venegas, 2017a).

1.1. Pornography in the Digital Society

The internet facilitates access to sexually explicit material (Baker, 2016). The “triple-A engine” -Accessibility, Affordability, and Anonymity- fuels the consumption of pornography (Cooper et al., 2000, in Carroll et al., 2008). The internet lets adolescents search for sexuality issues without feeling embarrassed (Kanuga & Rosenfeld, 2004). Adolescents search for information about the body and how to have sex (Daneback et al., 2012). Yet, this entails an involuntary exposure to pornography (Kanuga & Rosenfeld, 2004). Research show that a high number of adolescents consume pornography regularly (Ballester et al., 2019; Carroll et al., 2008; Daneback et al., 2012; Kanuga & Rosenfeld, 2004; Romito & Beltramini, 2015; Rothman et al., 2015; Sanjuán, 2020; Weber et al., 2012).

Sexual information is searched online more by LGB youth and youth with more sexual knowledge, professional sexual content reaches more women than men, youth who seek it have more experience and sexual problems, and sex is talked about more with friends than with parents (Nikkelen et al., 2020). The peer group appears to be of special relevance (Weber et al., 2012). It is the main source of access (51.2%), followed by movies or television, then advertisements; girls find pornography on accident almost 7% more than boys; an active search is the most frequently mentioned by boys,

but not before 11 years of age; in the previous 30 days, the number of boys who had consumed porn doubled the number of girls (81.6% and 40.4% respectively) (Sanjuán, 2020).

Five factors have been identified since 2008 that explain easier, generalized adolescents' access to pornography (Ballester et al., 2019):

1. the extension of cellphone technologies;
2. it generalizes adolescents' access to 'new online pornography';
3. changes in prostitution, from the streets to digital images of pornographic content;
4. changes in pornography itself, from paper to virtuality;
5. changes in adolescents' relationships.

Virtuality is now intrinsic to adolescents' lives. It has many advantages. Yet, it reproduces the same problems as pre-digital society, like gender inequality or gender-based violence (Sanjuán, 2020).

Accessibility explains the decrease of the initial age of pornography consumption in recent years in Spain. Some studies found the age of 8 years old, and more than 90% of youth from 9 to 24 years old has been involved with this content somehow (Ballester et al., 2019). Save the Children found that, in Spain, 62.5% of adolescents between 13 and 17 years old have watched pornography at some point in their life and 8.7% had accessed porno before being 10 years old, being 12 years old the average age (Sanjuán, 2020, p.21).

Doornwaard et al. (2017) found that the use of the internet to search for sex-related topics seems to become generalized, even though adolescents recognized negative consequences and risks derived from online sexuality, especially pornography, since it creates unrealistic expectations about sex (see also Biota et al., 2022) and sexual attraction. Yet, some studies show that adolescents miss the maturity to understand that porn is unreal (Peter & Valkenburg, 2010), while some others find right the contrary (Baker, 2016; Flood, 2009; Goldstein, 2020; Healy-Cullen et al., 2022; Litsou et al., 2021; Rothman et al., 2015; Saucier, 2018; Unis & Sällström, 2020).

1.2. Pornography in the Digital Society from a Gender Perspective

Together with digitalization, gender biases is a defining aspect of pornography in most of the studies available. In their research, Weber et al. (2012) observed that the only sociodemographic variable that shows any association with the respondents' habits of consumption of pornography is gender.

Rothman et al. (2015) identified the promotion of hypermasculinity, male domination and the prioritization of male sexual pleasure as the norm. Romito and Beltramin (2015) found that half of the students that participated in their research had watched materials containing violent or degrading acts towards women. Students interpreted that female actresses often seemed to enjoy subordination and violence, which is the main script of pornography. They remind that 'watching violent or demeaning pornographic material is associated with greater objectification of women, more tolerant attitudes toward sexual violence, and more aggressive behavior' (p. 284). According to Flood (2009, in Stanley et al., 2018), pornography is damaging for young people because the content is sexist and hostile towards women.

Women objectification is pointed by some research. Dawson et al. (2022) emphasize that unequal sexual roles are typical in pornography, men are represented in positions of dominance more frequently than women, being women much more objectified. Fritz and Paul (2017) found that female objectification is more common in mainstream pornography than in feminist pornography or pornography considered 'for women'.

Some studies connect pornography and prostitution. Ballester et al. (2019) point out that the development of mobile technology and its popularization made it possible to move from face-to-face prostitution, in the street or in clubs, facilitated by advertisements in the press, to contacts established on the internet, making it less visible and more diffuse, and including contacts based on pornographic images. A Swedish study with adolescents from 15 to 18 years old who had watched porn found that they were more likely to affirm that prostitution, pornography and sex without love are 'good' (Johansson & Hammarén, 2007, in Flood, 2009). Häggström-Nordin et al. (2006) found connections between pornography and prostitution in their research about adolescents in youth centers, with examples like white pedophilic men who travel to Asia.

The high presence of violence in pornography is seen as a consequence of the 'erotization of violence against women' (Alario, 2018, in Biota et al., 2022). There is a 'pornification of culture', in which sex industries such as porn play a key role (Biota et al., 2022). For critical feminism, this is a 'rape culture' (Mendes et al., 2018) as porn eroticizes gender-based violence.

In the study by Save the Children in Spain, adolescent gays had a higher incidence of watching pornography than adolescent lesbians though they watched it in a similar way as heterosexual adolescent boys. Lesbian girls accessed porn more than heterosexual girls (Sanjuán, 2020).

1.3. Comprehensive sexuality education vs. pornography to promote equality and social justice

Comprehensive sexuality education combats the sexual taboos that persist in our society (Ballester et al., 2019; Sanjuán, 2020). There is consensus on this need (Herat et al., 2018; Morgade, 2017; UNESCO, 2021; UNESCO & Guttmacher Institute, 2019; United Nations Population Fund, 2021), even in adulthood (Daneback et al., 2012).

Now, as Weber et al. (2012) conclude, "For most adolescents, pornography is the only accessible source of depictions of sexual behavior. Pornography might thus be used by adolescents not only for sexual arousal, but also to discover sexual behavior and explore their own sexual preferences" (pp. 410-411). So porn substitutes comprehensive sexuality education in learning about the body and sexuality (Daneback et al., 2012).

Rothman et al. (2015) found that youth in their research watched pornography for several reasons, but almost every participant did it to learn how to have sex. Moreover, pornography, including extreme forms, is found to be an ordinary facet of youth daily life. They conclude that the ubiquity of pornography on the internet together with the proliferation of websites where to post amateur videos, may stimulate adolescents to create sexually explicit material, exploit sexual partners, disseminate sexually explicit images of minors, and pressure their dating partners to engage in sexual acts that could be harmful.

Thus, there is a demand in the specialized literature to reinforce the sexuality education policy by introducing pornography among its topics (Crabbe & Flood, 2021). Baker

(2016) examines the effects of pornography on young people from their view and that of teaching professionals. She finds that young people perceive the negative effects of viewing pornography, especially at young ages. The participants in her research claim for schools to teach about the risks associated with online pornography viewing, this is to introduce pornography into the sexuality education policies. 'These include safer sex practices, body image and self-esteem, behavior and attitudes towards the opposite sex, respect and empowering young people to make informed decisions about engaging in sexual activities' (p. 226). Crabbe and Flood (2021) depict a frame for school-based pornography education based on a comprehensive view of the school, sexuality education as the curricular foundation for pornography education, and a participatory teaching-learning methodology.

The body of knowledge on the consumption of pornography in the digital society has been widely developed from a critical gender approach, but what does the Spanish university community studied think about the current consumption of pornography, especially in adolescence? This question originates the objective of research that gives rise to this article, whose methodology is detailed below.

2. Methodology

As previously said, the objective of this article is to identify the possible consumption of pornography in the studied university community, as well as their opinions on the consumption of pornography in current digital society, and their educational proposals to address the consumption of pornography from the perspective of equality and social justice.

To cover this objective of research, this article uses data from a broader study on love and sexuality in the university¹ based on a mixed methodology consisting of two techniques: one quantitative, the survey, and one qualitative, the discussion group. Mixed methodology has the advantage to achieve a greater degree of methodological complementarity at the quantitative and qualitative level (Hernández et al., 2014). The data analyzed in this article come from the discussion group technique, since the article seeks to delve into the collective imaginary of the three groups of the community university, name: undergraduate and postgraduate students, administrative and services staff (PAS), and teaching and research staff (PDI). However, some descriptive data from the survey are also analyzed to delimit the phenomenon in the researched University in the south of Spain. Data collection took place between April and December 2021.

2.1. The Survey

The survey (quantitative) was implemented in the first stage. Data analyzed below correspond to the section dedicated to pornography, with a total of 11 questions. All the questionnaires were implemented through the internet (Computer Assisted Web Interviewing) with the use of Lime Survey software. The university had 61,700 members in total in 2021. The sample size is of 503 members, surveyed through a simple, random sampling. The external validity of the questionnaire was verified

¹ The project is 'Love and Sexuality in the University. A sociological study through a Gender Perspective, considering the impact of COVID-19'. Financing entity: Vice Rectorate of Equality, Inclusion and Sustainability, corresponding to the Research & Transference Plan at the University of Granada, 2020. Duration: Nov. 13th, 2020 - February 13th, 2022. Main Researcher: Mar Venegas.

regarding the validation from different browsers, as well as different screens and devices (Díaz de Rada et al., 2019). The internal validity of the questionnaire has been assured through the verification of the final database (in SPSS) of the filters, leaps, alerts, and controls that have been established in the questionnaire itself. To verify the control and quality of the methodological tool, a pretest was conducted to a total of 293 members of the university community at the UGR, which had an exploratory purpose. Anonymity was guaranteed to all participants in the survey, as it was announced at the beginning of the survey. Table 1 show the technical information of the survey.

Table 1

Technical data sheet of the surveys to the university community

Survey to Students, PDI & PAS	
University population	61.700
Sample type	Purposive or convenience sampling
Error margin	4,5%
Confidence Level	95%
Universe variance	P=Q=0,50
Sample size	503* (in the simple random sampling assumption)
Survey type	Online (Lime Survey) based on the members' email lists

Note. Elaborated by the research team.

2.2. The Discussion Groups

The qualitative stage of the research gives voice to the participants. It represents a much more profound vision of their beliefs on pornography. The discussion group seeks to reproduce, at a micro social scale, the discourse that is produced at a macro level, under relatively controlled conditions with the smallest amount of conditioning (Duro, 2009). 5 discussion groups were carried out in the Qualitative Analysis Laboratory of a Faculty (see table 2). All the sessions were audio recorded and transcribed. The data was codified with the qualitative analysis software Nudist NVivo Release. In the open codification process, various categories and subcategories were identified through a pragmatic discourse analysis (Martín-Criado, 2014).

The research team has maintained an ethical commitment to the subjects and the object of study compatible with the three fundamental requirements of research (Mason, 1996): validity (measuring what is intended to be measured); reliability (precision in the methods and techniques used); and generalizability (scope of the conclusions). In the selection of the subjects, to make their voices visible, the construction of the empirical instruments has considered sexual, bodily and gender diversity. Intersectionality has defined the approach of this study. Equality and social justice in the research and its social effects have been two guiding principles of the research.

Members were recruited with the help of the Vice Rectorate of Equality, Inclusion and Sustainability, which sent an email to the university community inviting members to participate. The participants decided to participate in 'motu proprio'. They were representative of the three sectors of the university community. Table 2 show their profiles.

The protocol of questions was designed to cover the research objectives, starting from the results of the survey, to deepen them. Participants were asked about their views on the media and social networks in relation to porn, as well as the role of education. Participants filled in a form to access certain socio-demographic data, as well as

informed consent to participate in the discussion group and to have their voices recorded.

Table 2
Profile of participants in discussion groups

Nickname	Gender expression	Sexual orientation	Age	Area of knowledge	Social class perceived
PNBBCSJ	Non-binary person	Bisexual	30	Social sciences and law	Middle
HCBCSJ	Cisgender man	Bisexual	21	Social sciences and law	Low-Middle
MBCSJ	Woman	Bisexual	17	Social sciences and law	High-Middle
HHECSJ	Man	Heterosexual	29	Social sciences and law	Low-Middle
MHE1CSJ	Woman	Heterosexual	20	Social sciences and law	Middle
MHE2CSJ	Woman	Heterosexual	19	Social sciences and law	Middle
HCHOCC	Cisgender man	Homosexual	19	Experimental Sciences	Low-Middle
MB1CC	Woman	Bisexual	18	Engineering & Arch.	Middle
MB2CC	Woman	No answer	21	Experimental Sciences	Middle
MH1pdi	Woman	Heterosexual	49	Experimental Sciences	High-Middle
HH1pdi	Man	Heterosexual	57	Experimental Sciences	High-Middle
MB1pdi	Woman	Bisexual	23	Health Sciences	Middle
HG2pdi	Cisgender man	Homosexual	46	Health Sciences	Middle
MH2pdi	Woman	Heterosexual	68	Health Sciences	Middle
MH3pdi	Woman	Heterosexual	44	Social sciences and law	Low-Middle
HG1pdi	Man	Homosexual	57	Arts and Humanities	Middle
PNBpdi	Non-binary person	Queer	54	Social sciences and law	Low-Middle
VH1RS	Man	Heterosexual	45	Health Sciences	Low-Middle
VH2SM	Man	No answer	48	No answer	High-Middle
MH1VI	Woman	Heterosexual	44	Social sciences and law	Middle
MH2SH	Woman	No answer	34	Social sciences and law	Middle

Note. Elaborated by the research team.

2.3. The Participants

The participants in this research correspond to the participants in the two techniques used.

The participants in the survey can be described by the sociodemographic data included in the survey. The survey has been filled out by 503 community members at the UGR: 38% undergraduate students; 10.3% postgraduate students; 34.2% PDI; 17.5% PAS. The age varied between 17 (undergraduate students) and 73 years old (emeritus professors). The majority (66.8%) identified as being politically left-wing; 23.7% moderate; 9.5% right-wing.

Almost two thirds (62.4%) responded that they were in a relationship and 95% claimed to have a happy/very happy love life. The most common situation was nuclear families (28%); couples (20.1%); living with partner and child(ren) (18.7%); and living alone (15.7%). Most participants had the civil status of single (44.6%), followed by in a relationship (25.1%) and married (22.9%). The vast majority do not have children (71.2%); 25.2% have 1 or 2 children.

Most of the participants were women (58.8% women and 39.7% men); 1.2% non-binary; 0.4% pangender; 0.2% trans. The most predominant sexual orientation was heterosexual (73.6%), followed by bisexual (14.1%), homosexual (9.5%), pansexual

(1.2%) and asexual (0.4%). 39% of the participants identified as atheist; 32.4% Christian; 21.9% agnostic; 5.6% other beliefs; 1.2% Muslim.

In the discussion groups, the description of the participants was made possible thanks to a short sociodemographic questionnaire that was provided to each member of the groups in order to elaborate the classification sheet used in the NVivo project for the analysis and categorization of the information. This sheet corresponds to Table 1, above, according to which there were 21 participants: 3 participants identified as cisgendered men; 5 as men; 11 as women and 2 as non-binary; 5 participants identified as bisexual (4 students and 1 professor), 9 as heterosexuals, 3 as homosexual, 1 as queer and 3 did not respond. The age of the participants ranged from 17 to 68 years old. There were 4 members of the PAS, 8 members of the PDI (including postgraduate students doing PhD, who belong to this category), and 9 undergraduate students. Regarding the area of knowledge, 1 person reported being from Art and Humanities, 1 from Engineering and Architecture, 4 from Experimental Sciences, 4 from Health Sciences, 10 from Social and Legal Sciences, and 1 person did not answer.

3. Analysis of Results

In this section, results are analyzed to cover the objective of the research.

3.1. The Consumption of Pornography

3.1.1. Consumption, Motivations and Effects

This first section covers the objective to identify the possible consumption of pornography in the researched university community. Participants say to have discovered pornography on the internet mainly (34.1%), followed by friends (26.4%). Data show that younger participants are much more likely to discover pornography through the internet when compared to the older generation. According to the data, heterosexual participants and men discover pornography mainly through friends, while women report mostly the internet.

The research data show a tendency to consume pornography at a younger stage: the average age to start the consumption of pornography is 15.31 years old for undergraduate and postgraduate students; 19.9 for PDI; and 20.3 for PAS. Not a single woman says to watch pornography daily, while more than 10% of men respond affirmatively.

Regarding motivations, 'to enjoy oneself while masturbating' and 'to satisfy curiosity' were the most common answers amongst the positive motives. The least common answer was 'to improve love relationships'. It is remarkable that 11% of the participants recognize to have learned about sex through pornography and 13% have learned about their body. This means that *pornography is the main source of sexuality education for one quarter of participants* of the study (24%). Likewise, 85.7% of the participants who have a couple responded affirmatively to the use of pornography to get to know one's own body better (76.7% of those who do not have a couple). Regarding the motives, the data show that the most relevant were to masturbate (51%), to satisfy curiosity (31%), and to learn about sex (14%).

3.1.2. The Digital Redefinition of Porn

The data show that the internet is the main source to discover pornography. In our study, the discussion group comprised of PAS talked about the social media platform

OnlyFans², where people can upload their personal material, and third parties bid money to access it. This brought a reflection on how social networks redefine the older access to pornography through magazine, television or erotic telephone hotlines. The impact of the quarantine during the COVID-19 pandemic also emerged:

VH1RS: That reminds me of those erotic hotlines.

VH2SM: Those hotlines that used to exist. But they've been readapted to social media now. (...)

VH2SM: Has that platform been on the market for long? Maybe it started during the pandemic since people couldn't leave their homes... I mean, before, people could go to the homes of prostitutes or look for prostitution services, but since they couldn't leave the house, because we weren't allowed to... maybe this started to flourish because of that.

The group of Science students condemned open access to pornography because anyone, even at very young ages, can naively discover porn without seeking it out. The result, according to these students, is to normalize the model of sexuality that porn represents. The participants also point to the romanticization of sexuality that pornography produces. These students denounce the mixture that occurs between violent expressions of sexuality and very defined gender roles, where the man is the dominant figure and the woman the submissive one. This fosters, according to these participants, the rape culture (see below), along with other cultural references that contribute to the romanticization of love:

MB2CC: The first time that I accessed something like that was simply in a normal book app, reading a normal story, and then all of a sudden there was... I was thirteen years old. And the first time it was a rape scene. (...)

So many situations are romanticized in pornography that shouldn't be romanticized. Because I was thirteen years old and it's not okay to see a rape scene like that. (...) You find that stuff without even as much as looking for it.

3.2. Opinions on Pornography

This second section covers the objective to know the researched university community opinions on the consumption of pornography in current digital society. These opinions have been mainly about young people.

3.2.1. Heteronormativity

The group of students from Social Science Degrees discussed the nature and orientation of the sexual practices that appear in mainstream pornography. They denounce a predominant heteronormative sexual model that erases sexual diversity:

²OnlyFans is a trending platform since 2021 and it has been converted into the primary source of income for some people. From October 1st, 2021, explicit sex was made illegal on the platform (Onda Cero, 2021). According to the news announcement on Onda Cero (2021), OnlyFans was started in 2016 in London, and it has more than 130 million users and has generated more than 3 billion dollars. It is a platform that hosts exclusive and explicit sexual content, with profiles that one can pay to follow. It is a new phenomenon regarding the exchange of sexual content, and for some people that have participated in this study, is seen definitively as a form of pornography whose border with prostitution is very blurry.

MBCSJ: They assume that absolutely all of us are carbon copies of each other (...) As if all guys liked the same thing, or as if all girls liked the same thing. Because, besides, not all bodies are the same, so...

These students also denounce sexual reductionism and excessive attention to genitalia, especially as it relates to men and their genitalia, desire and sexual potency:

PNBBCSJ: We talk a lot about people with vulvas, but I think that the lack of sexuality education also really affects people with penises. Like the idea that they have to have a very hard erection during the entire encounter...

HHECSJ: And that you have to last a certain amount of time, because if not...

PNBBCSJ: And that they always have to be horny.

HHECSJ: And if not...

PNBBCSJ: You know? As if they always wanted sex and that women and feminized people with vulvas didn't want it as much as them...

These participants also noted that pornography tends to be oriented primarily to a heterosexual, male audience. No visibility is given to other sexual options and, when it does, it tends to target a heterosexual and male audience as well:

HHECSJ: For me on the topic of pornography, to wrap up a bit, I was going to say that its target audience is very, very, very clear. I'm not going to say it's 100%, to not put my foot in my mouth, but 99% of the audiovisual productions made for porn, on the internet or anywhere else, are made for heterosexual men. I mean, there's not even a...well, there's also a big market for homosexual porn, but it's always made for men. Even the lesbian porn is geared towards a heterosexual male audience...

3.2.2. Objectification, Dehumanization

The undergraduate students in the research are very critical of pornography. They consider the images in pornography to be far removed from reality. Pornography, they point out, is created as a product to be consumed. It is aimed at a very specific audience. They conclude that porn should not serve as a sexual reference for anyone, under any circumstance:

HCHOCC: It's just like TV shows, they make everything so commercial. Everything they represent is all really unreal, they're situations so unreal that if you look at them through a critical perspective, you'd say to yourself 'No, no, no. This is something that you're inventing so that it'll reach a very specific audience, because you know that they're going to consume this product.'

Undergraduate students denounce the sexual objectification of bodies, which are represented as inert, emotionless objects:

MBCSJ: They show them as if they were... basically, they objectify everything to such an extreme degree that it's impossible. I mean, people laugh, people cry, people sweat, people... you know what I mean? They don't show all that.

The result is the dehumanization of the people involved in pornography who, deprived of their humanity, appear as bodies that are objects of consumption in a sexuality that is shown as an artifact:

MBCSJ: It tries to dehumanize us, in the sense in that it doesn't show us as people with feelings, with lived experiences, with traumas... And we are, all of us.

3.2.3. Taboos

For the group of Science students and the PDI, everything related to sexuality is taboo. For the students, it is this taboo that prevents open education about sexuality. This educational vacuum, they point out, is pernicious because it allows pornography to take the place of comprehensive sex education, more important the younger people are:

MB2CC: The biggest problem is that it's almost a taboo subject. (...) The people that really need that education — the kids and adolescents — they barely speak of these topics to them. Maybe they get the 'birds and bees' talk once in their life... maybe twice, and that's it. So, the only thing that those people are going to find, and the only thing they're going to learn is the first thing they find. If they're lucky maybe they'll have a good role model, great, and if not, they're going to read any old nonsense and since no one is there for them, they won't even learn the basics (...) they're going to grow up with those as their reference points.

The PDI notes that, even though sex is taboo, it is used as a lure for the media, transforming it into a big industry. This has given rise to the 'pornification' of society:

HH1pdi: It would maybe be more intelligent to sell sex with sex, instead of trying to sell cars with sex, shampoo with sex, like they're trying to do to us.

MB1pdi: Yeah, I have a friend who wrote her thesis on porn. The 'pornification' of society, right? It's like...sex is taboo, but sex is everywhere.

3.2.4. Pornography as Prostitution

PDI understands pornography as a type of prostitution. They analyze the OnlyFans platform. According to them, a person who produces sexual content for erotic purposes is selling his or her body as is done in prostitution:

MB1pdi: It's a webpage, a phone application, in which people can upload photos, videos, erotic material and it's the only page that isn't persecuted. So, people get monthly subscriptions, and they pay for that erotic content. And that's been used a lot by people my age that I know, simply because I know more people my age than others. (Laughs) And that's another form of prostitution. (...)

it's a type of prostitution, selling erotic material, even if there's no physical contact.

3.2.5. Rape Culture

Although rape culture is the category with the most references, only undergraduate students referred to it. According to them, pornography reflects a cultural model based on gender violence, not always physical, but strongly symbolic, which produces, reinforces and legitimizes rape culture:

HCHOCC: Rape culture is another intense debate we could have. But pornography, on one hand, romanticizes, mainly for the woman, the submissive role, to be submitted to the man. And then, rape culture in pornography...well, it's the base of pornography.

According to the students, in this cultural model, rape is normalized as a consensual sexual relationship, even though there is an absolute lack of consent in the images it projects, which young people internalize:

PNBBCSJ: Right. And in pornography...we don't see that there's any consent there, it's implied...I hope there is consent, but you don't see it. Most of the time the sex that's had in porn is very forced.

3.2.6. Porn as Sex Ed

The third section of the article covers the objective to know the researched university community educational proposals to address the consumption of pornography from the perspective of equality and social justice. The data analyzed seem to confirm that pornography is becoming the main agent of sex education for youth.

The Social Sciences students and the PDI groups agree that porn is a cultural reference that educates – socializes – the sexuality of young people, with special emphasis on the body:

HCBCSJ: Actually, it's culture that educates us, since we don't have any other reference points...

For these students, the unrealistic nature of porn poses a serious problem of misinformation about sexuality for young people, since pornography distorts reality:

MB1CC: Sometimes it's also very unreal, so much so that sometimes it even creates misinformation about a sexual topic within young people that really shouldn't have those references.

For the PDI, the presence of pornography in our society is remarkable, to the point of becoming one of the main agents of sexual socialization. This, they say, is due to the lack of cultural references to get informed about sexuality. However, they continue, the model that pornography represents legitimizes gender violence, since men appear in a dominant position and women seem to assume a subordinate position:

HH1pdi: If it catches you too young and you're not able to distinguish between one thing and another, because what porn is selling you is not sex... (...) it's not real sex. (...) the youth grow up thinking that this is the norm. That the norm is, for example, that a guy shows up doing a series of sexual practices with a woman, for example, and using violence or using submission, using...

The analysis of violence, including sexual violence, is also pointed out by the science students. They reaffirmed the need to educate sexuality and couple relationships, to dismantle this ‘internalization of gender violence and the submissive role given to women as something normalized in society when they become sexual subjects, which refers to rape culture:

MB1CC: If it's true about the subjugation of women, (...) at a certain point rape comes with it, and so it's like... Because we've seen it in movies, because we've always seen it portrayed that way. (...) it all comes from the education we have received.

Aware of the policies to promote gender equality in education since the 1970s, the PDI point to the educational challenges that persist in the Spanish society:

MH3pdi: Now we're trying to visualize the problem, we try to talk in different ways about violence, and we teach about that form of violence. How is it possible that amongst the youth it's not working? That would be my question. (...)

But that means that the educational policies that are being implemented... (...)

PNBpdi: Or they don't receive it, or it doesn't reach them.

Hence the defense of equality education that truly contributes to the formation of a healthy, responsible, egalitarian and pleasure-oriented sexuality, as illustrated by the words of one student:

MB1CC: If they had information on the subject, they would see that it's not a good reference to use, and that's it. Just having information on the subject would be super ideal.

Undergraduate students in this research advocate for comprehensive sexuality education policies aimed at young people who are in the process of constructing their (sexual) citizenship. These participants mobilize a strong argument, the family gaps that some adolescents may find at home:

MB1CC: To try to implement that, from elementary school... to give this kind of education. (...) That they can reach those people that, from their own households, like in my case, wouldn't ever become very educated in this field.

The PDI spent the most time discussing the importance of educating young people about love, sexuality and relationships from a gender perspective, defending the need for comprehensive sexuality education policies to reach society:

MH1VI: Love and sexuality education in general, with ourselves, with everyone else. (...) Good days, bad days, anxiety, depression, how you are able to regulate your emotions, your ability to deal with frustration... (...). Sexuality, I think, is part of an emotional education. Love and sexual aspects have to do with everything. (...) But in Spain we still have a long way to go. And besides, it's not just for girls, boys and non-binary kids. It's for us too. We should all have comprehensive sexuality education.

4. Discussion and Conclusions

The data above show that pornography is at the center of a social debate about the sexual socialization of youth in the digital society, since pornography has become the main source of information about sexuality, especially for adolescents. This is the result of a historical lack of rigorous, scientific and comprehensive sexuality education policies in Spain (Venegas, 2022). Given the social relevance of this phenomenon, this article has tackled the objective of identifying the possible consumption of pornography in the researched university community, as well as their opinions on the consumption of pornography in the current digital society, and their educational proposals to address the consumption of pornography from the perspective of equality and social justice.

Since the post-World War II period, Western societies have undergone profound social changes brought about by feminism, both at the macro level of social structures and at the micro level of love, sexuality, and relationships (Venegas & Lozano, 2017). More recently, the digitization of society has intensified the pace of social change (Baker, 2016; Ballester et al., 2019). The “new online pornography” (Ballester et al., 2020, p. 15) is easily accessible and is a central agent in the sexual socialization of adolescents (Kanuga & Rosenfeld, 2004; Rothman et al., 2015) and the 18-25 age range (Ballester et al., 2019; Ballester et al., 2020).

This virtual world reproduces the problems of the pre-digital society, such as gender inequality, violence, etc. (Sanjuán, 2020). In line with Foucault's repressive hypothesis (1977), the data analyzed in our research show that despite the historical repression of sexuality, sex is still everywhere; the digitalization of culture has exponentially multiplied sex. This evidence confirms Attwood's (2016) thesis about the pornification of culture (Biota et al., 2022), as our data also show.

Consistent with previous research, our data show that the Internet and friends are the two main sources of pornography discovery for the university community studied. The

age of onset of pornography use is younger among undergraduate and graduate students compared to PDI and PAS. This evidence is consistent with data from previous studies that show a tendency to consume pornography at increasingly younger ages (Ballester et al., 2019, 2020; Sanjuán, 2020).

About one in four people in the study confirmed that pornography was the main source from which they learned about sexuality (see also Ballester et al., 2019; Carroll et al., 2008b; Daneback et al., 2012b; Duru-Bellat, 2017; Kanuga & Rosenfeld, 2004; Romito & Beltramini, 2015; Rothman et al., 2015; Sanjuán, 2020; Weber et al., 2012). In our study, people in a relationship use pornography to learn about their own bodies. For their part, Ballester et al. (2019) found two types of sexual practices that may result from pornography consumption: some forms of interpersonal violence in relationships and access to prostitution in order to be able to engage in sexual practices that would otherwise not be consensual in their sexual relationships. The link between pornography consumption and prostitution is also mentioned by some of the participants in our study, as also found in some previous studies (Alario, 2018, in Biota et al., 20-22; Johansson & Hammarén, 2007, in Flood, 2009; Häggström-Nordin et al., 2006).

Among the reasons for consuming pornography, our data show that the enjoyment of masturbation comes first, followed by curiosity about pornography and learning about one's body (see also Daneback et al., 2012). Similarly, Sanjuán (2020) found that “while boys consume pornography that is designed for them, through which they satisfy ‘instinctive needs’, girls immerse themselves in pornography as a method of ‘learning’ what is expected of them (gestures, positions, etc.)” (p.25), so the adolescents in her study consume pornography to learn about sex, to look for cues, and for pleasure. Again, sexuality learning is at the heart of pornography consumption.

From a gender perspective, the data in our study show that when the sex assigned at birth is crossed with the frequency of pornography use, men are much more likely to use pornography than women, who use pornography sporadically (see also Giménez García et al., 2010, cited in Ballester et al., 2020; Sanjuán, 2020). The data in our study demonstrated that, as Sanjuán (2020) identified, “the mass consumption of pornography is mainly created to satisfy the desires of heterosexual men” (p. 36). Ballester et al. (2019) found that, despite the diversity of men and women in pornography, the way they relate to each other is consistent with the patriarchal model (see also Dawson et al., 2022; Romito & Beltramini, 2015; Rothman et al.) They conclude that only feminist, alternative pornography addresses women's pleasure and equal relationships (see also Fritz & Paul, 2017).

The model of pornography identified in the data analyzed corresponds to the model of “hegemonic masculinity” (Connell, 1987), which underlies rape culture (Mendes et al., 2018). This is one of the manifestations of gender violence in mainstream pornography, mainly symbolic violence (Bourdieu, 2005). Rothman et al. (2015) analyzed sexist and rape culture in porn and found two consequences: 1) the promotion of hypermasculinity, male dominance, and the prioritization of male pleasure as the norm; and 2) the recreation of sexual scenes in porn that are physically uncomfortable, harmful, or unrealistic. In their study, Romito & Beltramini (2015) found that half of their students had viewed pornography that was violent or degrading to women; violence appeared to be the primary script of pornography. Pornography appears to be harmful to adolescents because its content is sexist and hostile to women (Flood, 2009, as cited in Stanley et al., 2018). Ballester et al. (2020) show that violent pornography can promote aggressive sexual behavior. Sanjuán (2020) also found that

many adolescents recognized that pornography is sometimes violent. Therefore, it can be concluded that gender-based violence is prevalent in mainstream pornography.

As in previous studies (Rothman et al., 2015; Weber et al., 2012), the pornographic imaginary acts as the main source of information about sexuality. Sanjuán (2020) denounces the lack of comprehensive sexuality education in Spain. For 30% of the adolescents in her study, pornography is the only source of information about sexuality.

Evidence from both our study and previous ones shows the urgency of promoting comprehensive sexuality education policies that address pornography consumption and its gendered consequences for the younger generations (Crabbe & Flood, 2021), whose sexual citizenship is still “becoming” (Venegas, 2017b). This is particularly true in the case of the school curriculum, from primary school to university. It should also be included in initial teacher training in Spain (Fernández Fernández et al., 2023). The data found in our study highlight the taboos that still exist around pornography and sexuality in our society, including adulthood (Daneback et al., 2012; Venegas, 2022). The data analyzed here, as well as previous research, highlight the need for an open, scientific and comprehensive sexuality education policy (Baker, 2016; Crabbe & Flood, 2021; Herat et al., 2018; Morgade, 2017; UNESCO, 2021; UNESCO & Guttmacher Institute, 2019; United Nations Population Fund, 2021; Venegas, 2022) that is capable of addressing issues related to sexuality, overcoming taboos and approaching pornography (Ballester et al., 2019; Sanjuán, 2020).

Comprehensiveness here means a commitment to an educational model that promotes equality and social justice as principles in the construction of love and sexual relationships,

viewing sexuality as an important aspect of identity from the early years and throughout one's life; and as being critical in the development of a healthy life. This approach incorporates the provision of learning experiences based upon accurate, factual, research-based information related to a broad range of issues, such as bodies and sexual development, pregnancy, contraception (including abstinence), relationships, interpersonal skills, ethical and respectful relationships, sexual pleasure and desire, sexual and gender expression, sexual orientation, sexual health (e.g. STI's, HIV), family planning, and values, society and culture. Sexuality education is both formal (e.g. schooling curricula, health professionals) and informal (e.g. parents/caregivers, other family members, the Internet, peers). (Robinson et al., 2017, p. 338)

Yet, comprehensiveness is a challenge in the Spanish digital society. This is our feminist engagement with equality, social justice and democracy, from a commitment to develop sexual and intimate citizenship (Venegas, 2022).

Some limitations can be identified in this study though. First, this is a study located in a university in southern Spain, whose institutional culture is not necessarily representative of public universities, even if they are Spanish. Therefore, the size of the sample, the representativeness of the subjects and self-report bias must be taken into account when considering the scope of the results. There is also a temporal limitation of the results given the speed of digital change in our society. Nevertheless, the study may be meaningful for Spanish universities with similar historical, cultural, and political characteristics, and with a similar size and composition of their educational community. Yet, in research with an exploratory vocation, whose qualitative work is of special significance for understanding the object of study, the identification of issues that are accompanied and illustrated with quantitative data is

understood to be of greater interest than its generalizability, as is the case of this research.

Regarding future lines of research, the study this article comes from has been followed by two R&D+i studies of regional (Andalusian) scope recently completed, and another one, ongoing, an R&D+i project of the National Plan achieved in the last call (2022), and which has awarded a Research Staff Training grant (FPI). From these 3 projects, 2 ongoing doctoral theses derive. They focus on the study of pornography in the framework of “Youth Romance Culture” (Venegas, 2018). The progress of these projects can be consulted on the web <https://sexoafectivate.es>. They analyze the relationship between pornography and sexual and gender-based violence, the construction of body, love and sexuality imaginaries through pornography consumption, and the impact of all this on the construction of school trajectories from an intersectional approach. From the regional projects, a doctoral thesis is being carried out focusing on it, at the Andalusian level, regarding Compulsory Secondary Education and Basic and Intermediate Vocational Training. From the national project, a doctoral thesis is being implemented at the state level, regarding Compulsory Secondary Education. The richness of these projects, and these two thesis derived from them, are seen as a good opportunity to discuss and broaden the knowledge about pornography and its relation with youth in our changeable society, and the role comprehensive sexuality education should undertake in relation to it.

Acknowledgements

The author thanks all the people that kindly accepted to participate in this research. Without them, sociological research would not be possible.

Funding details

This work was supported by the Vice-Rectorate of Equality, Inclusion and Sustainability, Research & Transference Plan, University of Granada, Spain, 2020, with the project titled “Love and Sexuality at the University. A sociological study with a Gender perspective and consideration of the impact of Covid-19”, coordinated by Mar Venegas.

Disclosure statement

The author reports there are no competing interests to declare

References

- Attwood, F. (2016). Sexed Up: Theorizing the Sexualization of Culture. *Sexualities*, 9(1), 77-94. <https://doi.org/10.1177/1363460706053336>
- Baker, K. E. (2016). Online pornography – Should schools be teaching young people about the risks? An exploration of the views of young people and teaching professionals. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 16(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1090968>
- Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes*. Octaedro.
- Ballester, L., Rosón, C., & Facal, T. (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro.
- Biota, I., Dosil-Santamaria, M., Mondragon, N. I., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2022). Analyzing university students' perceptions regarding mainstream pornography and its link to SDG5. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8055).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19138055>
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina* (4ª ed.). Anagrama.
- Burén, J., Holmqvist Gattario, K., & Lunde, C. (2022). What Do Peers Think About Sexting? Adolescents' Views of the Norms Guiding Sexting Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 37(2), 221-249. <https://doi.org/10.1177/07435584211014837>
- Carroll, J. S., Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Olson, C. D., Barry, C. M., & Madsen, S. D. (2008). Generation XXX pornography acceptance and use among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 6-30. <https://doi.org/10.1177/0093650208326465>
- Ceberio, M. (2018, March 27). Sexo adolescente en la era del porno online. La edad de inicio de las relaciones se reduce, el acceso a la pornografía a través del móvil aumenta y la educación sexual sigue sin estar en el currículum escolar. Chavales y expertos hablan sobre ello. El País. https://elpais.com/politica/2018/03/24/actualidad/1521917893_769940.html?rel=mas
- Connell, R. W. (1987). *Gender & Power*. Stanford University Press.
- Crabbe, M., & Flood, M. (2021). School-based education to address pornography's influence on young people: a proposed practice framework. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/15546128.2020.1856744>
- Daneback, K., Månsson, S. A., Ross, M. W., & Markham, C. M. (2012). The Internet as a source of information about sexuality. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 12(5), 583-598. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627739>
- Dawson, K., Nic Gabhainn, S., Willis, M., & MacNeela, P. (2022). Development of a measure to assess what young heterosexual adults say they learn about sex from pornography. *Archives of Sexual Behavior*, 51(2), 1257-1269. <https://doi.org/10.1007/S10508-021-02059-9>
- Díaz de Rada, V., Domínguez, J.A., & Pasadas, S. (2019). *Internet como modo de administración de encuestas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Doornwaard, S. M., den Boer, F., Vanwesenbeeck, I., van Nijnatten, C. H. C. J., ter Bogt, T. F. M., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2017). Dutch adolescents' motives, perceptions, and reflections toward sex-related internet use: Results of a web-based focus-group study. *The Journal of Sex Research*, 54(8), 1038-1050. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1255873>
- Duro, J.C (2009). El grupo de discusión en la investigación cualitativa. Diseño y realización. *Jano: Medicina y Humanidades*, 1722, 49-51.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Science Po.
- Fernández Fernández, D., Calvo González, S., & San Fabián, J. L. (2023). La educación sexual como contenido curricular en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 171-190. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2023.12.2.010>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E., & Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Flood, M. (2009). The harms of pornography exposure among children and young people. *Child Abuse Review*, 18(6), 384-400. <https://doi.org/10.1002/CAR.1092>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad vol. I: La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fritz, N., & Paul, B. (2017). From orgasms to spanking: A content analysis of the agentic and objectifying sexual scripts in feminist, for women, and mainstream pornography. *Sex Roles*, 77, 639-652. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0759-6>
- Goldstein, A. (2020). Beyond porn literacy: drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 20(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621826>
- Hägström-Nordin, E., Sandberg, J., Hanson, U., & Tydén, T. (2006). "It's everywhere!" Young Swedish people's thoughts and reflections about pornography. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(4), 386-393. <https://doi.org/10.1111/J.1471-6712.2006.00417.X>

- Healy-Cullen, S., Taylor, J. E., Ross, K., & Morison, T. (2022). Youth encounters with internet pornography: a survey of youth, caregiver, and educator perspectives. *Sexuality and Culture*, 26(2), 491-513. <https://doi.org/10.1007/S12119-021-09904-Y>
- Herat, J., Plesons, M., Castle, C., Babb, J., & Chandra-Mouli, V. (2018). The revised international technical guidance on sexuality education - A powerful tool at an important crossroads for sexuality education. *Reproductive Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/S12978-018-0629-X>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kanuga, M., & Rosenfeld, W. D. (2004). Adolescent sexuality and the internet: The good, the bad, and the URL. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 17(2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/J.JPAG.2004.01.015>
- Litsou, K., Byron, P., McKee, A., & Ingham, R. (2021). Learning from pornography: results of a mixed methods systematic review. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 21(2), 236–252. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1786362>
- Martín-Criado, E. (2014). Vista de mentiras, inconsistencias y ambivalencias. teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115–138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage.
- Mendes, K., Ringrose, J., & Keller, J. (2018). #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. *European Journal of Women's Studies*, 25(2), 236-246. https://doi.org/10.1177/1350506818765318/ASSET/1350506818765318.FP.PNG_V03
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2017.6.2.003>
- Nikkelen, S. W. C., van Oosten, J. M. F., & van den Borne, M. M. J. J. (2020). Sexuality education in the digital era: intrinsic and extrinsic predictors of online sexual information seeking among youth. *Journal of Sex Research*, 57(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1612830>
- Onda Cero (2022, February 08). OnlyFans, una peligrosa red social: Qué es y cómo funciona esta plataforma de contenido adulto. *Onda Cero*. https://www.ondacero.es/noticias/sociedad/onlyfans-peligrosa-red-social-que-como-funciona-esta-plataforma-contenido-adulto_202108246124f3fb1827770001a3cfb0.html
- Pérez-Bryan, Ana (2018, february 22). Educación sexual, una asignatura pendiente que desborda a profesores y padres. *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/sociedad/educacion-sexual-asignatura-20180218225236-nt.html>
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2010). Processes underlying the effects of adolescents' use of sexually explicit internet material: The role of perceived realism. *Communication Research*, 37(3), 375-399. <https://doi.org/10.1177/0093650210362464>
- Plummer, K. (2001). The square of intimate citizenship: some preliminary proposals. *Citizenship Studies*, 5(6), 237-255. <https://doi.org/10.1080/13621020120085225>
- Richardson, D. (2017). Rethinking sexual citizenship. *Sociology*, 51(2), 208-224. <https://doi.org/10.1177/0038038515609024>
- Robinson, K. H., Smith, E., & Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. *Sex Education*, 17(3), 333–347. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301904>
- Romito, P., & Beltramin, L. (2015). Factors associated with exposure to violent or degrading pornography among high school students. *The Journal of School Nursing*, 31(4), 280-290. <https://doi.org/10.1177/0009922814538700>
- Rothman, E. F., Kaczmarzsky, C., Burke, N., Jansen, E., & Baughman, A. (2015). "Without porn...i wouldn't know half the things i know now": a qualitative study of pornography consumption among a sample of urban, low-income, black and hispanic youth. *The Journal of Sex Research*, 52(7), 736-746. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.960908>
- Sanjuán, C. (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales*. Save the Children.

- Saucier, S. K. (2018). *Behind Closed Doors: Unpacking College Students' Complex Relationships with Pornography Consumption* [Doctoral Thesis]. The University of Maine.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtae, N., Larkins, C., Lanau, A., & Överlien, C. (2018). Pornography, sexual coercion and abuse and sexting in young people's intimate relationships: a European study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944. <https://doi.org/10.1177/0886260516633204>
- UNESCO & Guttmacher Institute. (2019). *From ideas to action: addressing barriers to comprehensive sexuality education in the classroom*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education Global status report*. UNESCO:
- Unis, B. D., & Sällström, C. (2020). Adolescents' conceptions of learning and education about sex and relationships. *American Journal of Sexuality Education*, 15(1), 25-52. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816>
- United Nations Population Fund. (2021). *Comprehensive sexuality education*. <https://www.unfpa.org/comprehensive-sexuality-education>
- Valdés, Isa (2019, June 16). El modelo del porno se impone en el sexo entre adolescentes. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/06/10/actualidad/1560163054_770371.html
- Venegas, M. (2017a). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Venegas, M. (2017b). Becoming a subject. A sociological approach. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 73, 13-36. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i73.4236>
- Venegas, M. (2018). El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia. *Papers*, 103(2), 255-279. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2213>
- Venegas, M. (2022). Comprehensive school-based sexuality education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy? *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 22(4), 481-495. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1955669>
- Venegas, M. (2024). Anti-gender Movements, RSE, and Democracy in Europe. *The Palgrave Encyclopedia of Sexuality Education*, 1-10. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95352-2_112-1
- Venegas, M., & Lozano, A. (2017). Cambio social y cambio en los modelos de familia: trabajar por la igualdad. In D. Becerril & M. Venegas (Eds.), *La custodia compartida en España* (pp. 25-43). Dykinson.
- Weber, M., Quiring, O., & Daschmann, G. (2012). Peers, parents and pornography: exploring adolescents' exposure to sexually explicit material and its developmental correlates. *Sexuality and Culture*, 16(4), 408-427. <https://doi.org/10.1007/S12119-012-9132-7>
- Weeks, J. (1998). The sexual citizen. *Theory, Culture & Society*, 15(3-4), 35-52. <https://doi.org/10.1177/0263276498015003003>

Breve CV de la autora

Mar Venegas

Mar Venegas holds a PhD in Sociology (European Mention) and she is an Expert in Gender and Equal Opportunities, both from the University of Granada. Currently Vice Rector of Equality, Inclusion and Social Commitment and Associate Professor of the Department of Sociology at the University of Granada. Her research interests include Sociology of Education, Gender and Sexuality Studies and Youth Studies. Her research is closely connected with the educational community. It has largely appeared in press, radio, and television. She has been a visiting researcher in the UK, France and Canada and a visiting lecturer in France, Holland, and Portugal. She is the author of a large number of publications, most of which are available on ResearchGate and Google Scholar. She is a founding partner of the Spinoff "CITERE. Estudios

Sociológicos” of the University of Granada. She has participated in about twenty research projects, in a third of which she has been the main researcher. More info at <https://sites.google.com/go.ugr.es/marvenegas/página-principal>.

Email: mariter@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7500-8005>

Los Centros Privados Concertados y la Segregación Escolar del Alumnado Inmigrante de Secundaria en España y sus Comunidades Autónomas

Private Subsidised Schools and School Segregation of Secondary School Immigrant Students in Spain and its Autonomous Communities

Claudia Guiral ^{*1}, F. Javier Murillo ²

¹ Universidad de Alcalá, España

² Universidad Nebrija, España

DESCRIPTORES:

Segregación escolar
Alumnado inmigrante
Escuelas privadas
España.

RESUMEN:

Esta investigación busca determinar la incidencia de la titularidad en la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante y del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido en centros de educación secundaria sostenidos con fondos públicos en España y sus comunidades autónomas. Para ello se hace una explotación de los micro-datos de PISA 2022. Concretamente se descompone la segregación escolar, estimada mediante el Índice de Hutchens, en la segregación intra-redes (de centros públicos y de centros privados concertados) y la segregación inter-redes. Los resultados revelan que, para el conjunto de España, la desigual distribución del alumnado de origen inmigrante entre las dos redes explica el 4,9 % de la segregación escolar, y el 7,3 % en el caso del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido. Esta cifra, sin embargo, llega al 21,4% en la Comunitat Valenciana o al 15,2 % en la Comunidad de Madrid para el total de alumnado de origen inmigrante; y al 20,4 % de la Región de Murcia y al 18,3% en La Rioja para el alumnado inmigrante desfavorecido. Con ello, se concluye que son necesarias políticas de control del estricto cumplimiento de la normativa, suspendiendo o no renovando los conciertos si se incumple, con un horizonte de priorizar con claridad la educación pública.

KEYWORDS:

School segregation
Immigrant students
Private schools
Spain.

ABSTRACT:

This research seeks to determine the impact of school ownership on the school segregation of students with immigrant background, and of socioeconomically disadvantaged immigrant students in publicly funded secondary schools in Spain and its autonomous communities. To achieve this, we use micro-data from PISA 2022. Specifically, we decompose the school segregation, estimated using the Hutchens index, into the segregation within the public-school sector and within the private subsidized sector, as well as the segregation between both sectors. Our findings reveal that, in Spain, the uneven distribution of students with immigrant background between the public and the private sectors accounts for 4.9% of school segregation in publicly funded secondary schools, rising to 7.3% for socioeconomically disadvantaged students with immigrant background. However, this percentage rises reaching 21.4% in the Region of Valencia and 15.2% in the Community of Madrid for all pupils with immigrant background; and to 20.4% in the Region of Murcia and 18.3% in La Rioja for the most disadvantaged pupils with immigrant background. With this, we conclude that policies are necessary to enforce strict compliance with regulations, suspending or not renewing public funding of private schools if they are violated, with a view to clearly prioritising public education.

CÓMO CITAR:

Guiral, C. y Murillo, F. J. (2024). Los centros privados concertados y la segregación escolar del alumnado inmigrante de secundaria en España y sus comunidades autónomas. *Educación para la Justicia Social*, 13(2), 61-76.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.004>

1. Introducción

Conocer la existencia de una injusticia estructural y no hacer nada por evitarla, como nos recordaba Iris Marion Young (2014), nos hace corresponsables de ella. La segregación escolar es un ejemplo de este tipo de injusticia por la cual “los grupos que ostentan el poder separan, excluyen y marginan a colectivos minoritarios, impidiéndoles, de esta forma, recibir una enseñanza de calidad” (Murillo y Martínez-Garrido, 2020, p. 5). Ante esto, desde la investigación tenemos la obligación, al menos, de denunciar la situación y de aportar evidencias empíricas sobre sus causas que sirvan como insumo para una toma de decisiones de política educativa pública informada.

En España se tiene información sobre la alta segregación escolar por nivel socioeconómico (p.ej. Murillo y Martínez-Garrido, 2018, 2019) y por origen nacional (p. ej., Murillo et al., 2017; OCDE, 2023a). Hay mucha menos información disponible sobre la segregación que afecta al alumnado del pueblo gitano, aunque las evidencias sugieren que esta supera con creces a las anteriores (Fundación Secretariado Gitano, 2022). Sin embargo, aún son incipientes los trabajos que analizan los determinantes de esta situación.

Parece claro que la segregación escolar es un fenómeno complejo en el que interactúan factores relacionados con la estratificación social y la segregación residencial, la configuración de la oferta educativa, los criterios de admisión, la elección de las familias o la propia selección por parte de los centros educativos, entre otros muchos (Bonal y Bellei, 2019; Boterman et al., 2019; McGrew, 2019; Perry et al., 2021). De estos factores destacan especialmente el peso y el papel del sector educativo privado (Carrasco y Gutiérrez, 2023; Murillo y Guiral, 2024; Nikolai y Helbig, 2021).

En efecto, distintos trabajos evidencian la relación entre la segregación escolar y la existencia de centros privados. Así, por ejemplo, los centros de titularidad privada son la opción más elegida entre las familias que huyen de sus escuelas locales ante el incremento del alumnado de origen inmigrante, el conocido como *native flight* (Betts y Fairlie, 2003; Farre et al., 2018; Murray, 2016; Tumen, 2019). También que estos centros, en tanto están intrínsecamente ligados a las lógicas de mercado, son más susceptibles de realizar prácticas de selección del alumnado o *cream skimming* (Boensk, 2016; Lacireno-Paquet et al., 2002).

La preocupación por el impacto que tienen los centros privados en la segregación escolar aumenta cuando estos reciben fondos públicos. Los modelos de financiación pública de los centros de gestión privada son el mejor ejemplo de las llamadas alianzas público-privadas que han ganado fuerza en las últimas décadas con la promesa de aumentar –a bajo coste– la eficiencia de los sistemas educativos. Entre ellos están las *charter schools* con origen en Estados Unidos pero cuyo modelo se ha extendido a un buen número de países; las *academies* y *free schools* en Inglaterra; las controvertidas *fristående skolor* en Suecia; los colegios particulares subvencionados de Chile; o los centros privados concertados en el Estado español. Pese a las promesas, las investigaciones que indagan en los efectos de estos centros sobre el aprendizaje del alumnado muestran resultados altamente divergentes (Vergier et al., 2020); sin embargo, hay mayor consenso de sus terribles consecuencias en la equidad (p. ej., Frankenberg et al., 2011; Walford, 2017).

En España, los centros privados concertados son centros de titularidad privada que reciben fondos públicos bajo unos requisitos –entre ellos la gratuidad de las enseñanzas, no discriminación, etc.–. Aunque tienen una menor autonomía que las ya

nombradas *charter schools* o *academies*, existen evidencias de que la calidad percibida por parte de las familias, las desigualdades en desarrollar de facto la libertad de elección y las prácticas de selección –más o menos ocultas– que se realizan en estos centros son factores clave en el reparto inequitativo del alumnado más vulnerable entre las dos redes sostenidas con fondos públicos (Bernal y Vera, 2019; Fajardo et al., 2022; Mancebón y Ximénez-de-Embún, 2014).

Este artículo se focaliza en la incidencia de los centros privados concertados en la segregación del alumnado de origen inmigrante en el Estado español. En ese sentido hay que señalar que, dado que la investigación sobre segregación escolar exige una gran cantidad de información de carácter censal o estadísticamente representativa de la realidad a estudiar, los diferentes trabajos realizados en España usan distintas variables para identificar a los alumnos según su origen nacional. Los estudios con datos generados por las diferentes administraciones españolas manejan el concepto de alumnado extranjero, definido como aquel que no posee la nacionalidad española independientemente de su lugar de nacimiento o el de sus progenitores. Los estudios derivados de evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS o TALIS utilizan el concepto de alumnado de origen inmigrante, haciendo referencia a si han nacido o no en el país de acogida (inmigrante de primera generación) o, habiendo nacido en el país de acogida, sus progenitores no lo han hecho (inmigrantes de segunda generación).

Entre las investigaciones que usan datos censales de las distintas administraciones regionales y locales, y por tanto toman como categoría de análisis la nacionalidad del alumnado, abundan las centradas en Cataluña y sus municipios. Algunos ejemplos incluyen los estudios de Alegre y cols. (2008), Bonal y cols. (2019, 2021), González-Balletbó y cols. (2023) o Valiente (2008). Así, la reciente investigación de González-Balletbó y cols. (2023) a partir de datos de 120 municipios catalanes encuentra que por cada punto que aumenta el volumen de estudiantes en las escuelas privadas, la segregación escolar del alumnado extranjero se incrementa en dos milésimas. Esta relación entre el peso de la red privada y la segregación parece ser especialmente acusada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, llegando a superar la incidencia de la segregación residencial.

Resultados similares encuentran Bonal y cols. (2019, 2021) para la ciudad de Barcelona. En este caso, los datos indican que cuanto mayor es el porcentaje de estudiantes matriculados en centros privados concertados, mayor es la segregación del alumnado extranjero en los barrios –en sus dimensiones de uniformidad y aislamiento– (Bonal et al., 2019). Además, y a partir de un análisis contrafactual, los autores demuestran que la escolarización en el escenario de proximidad lograba una distribución más equilibrada del alumnado entre los centros públicos y los privados concertados (Bonal et al., 2021; Bonal y Zancajo, 2020). Fuera de Cataluña, sobresale el estudio desarrollado por Madaria y Vila (2020) para la ciudad de Valencia, el de Lubián (2021) para Granada o el de Prieto-Latorre y Marcenaro-Gutiérrez (2021) para las Islas Canarias.

Por otro lado, están los trabajos que usan datos de grandes evaluaciones internacionales para analizar la incidencia de la educación privada en la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Mancebón y Ximénez-de-Embún, 2014; Murillo y Belavi, 2018). En esta línea destaca el trabajo desarrollado por Murillo y Belavi (2018) con datos de PISA 2015. Los autores demuestran que el compromiso en la escolarización del alumnado de origen inmigrante de centros privados y públicos es muy desigual en todas las comunidades autónomas. Asimismo, señalan que la existencia de centros privados afecta especialmente a la segregación del alumnado inmigrante con menores recursos socioeconómicos, cuya

magnitud para el total de España alcanza un 0,60 (medida con el Índice de Segregación de Gorard).

Con todo ello, con el presente trabajo se busca aportar evidencias sobre los efectos que tiene la existencia de centros privados concertados en la segregación del alumnado de origen inmigrante y del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido. Se ha optado por focalizarse en los centros privados concertados por el importante porcentaje de estudiantes matriculados en ellos en España, lo que supone una anomalía dentro del contexto europeo, y también para aportar evidencias al debate sobre las consecuencias que tiene sobre la equidad el financiar públicamente modelos educativos privados. Además, se ha decidido analizar por separado al alumnado de origen inmigrante con desventajas socioeconómicas para excluir a aquellos estudiantes inmigrantes con familias de alto poder adquisitivo, ya que su situación respecto a la segregación escolar es diferente y podría sesgar los resultados.

Más formalmente, esta investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de la titularidad en la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante y del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido en centros de educación secundaria sostenidos con fondos públicos en España y sus comunidades autónomas.

2. Método

Para alcanzar los objetivos se hace una explotación de los micro-datos de PISA 2022. PISA (Programme for International Student Assessment) es una evaluación internacional promovida por la OCDE orientada a conocer las competencias del alumnado de 15 años de educación secundaria (OCDE, 2023b). Su última edición, que se realizó en 2022 y se publicó en diciembre de 2023, recoge datos de unos 690.000 estudiantes, lo que representa alrededor de 29 millones de jóvenes en centros de los 81 países/economías participantes. En España, 30.800 estudiantes participaron en PISA 2022. Junto a la evaluación de las competencias, PISA recoge información del contexto del alumnado y centros educativos. Estas informaciones son las usadas para analizar la segregación en este trabajo.

La muestra final de esta investigación es de 28.240 estudiantes matriculados en 935 centros de secundaria para el conjunto del Estado español, y de un promedio de 1.625 estudiantes escolarizados en 51 centros educativos en las comunidades autónomas, excepto País Vasco que tiene una muestra mucho mayor (Cuadro 1).

Para la selección de esta muestra final se siguieron los siguientes pasos. En primer lugar, se descartó a todo el alumnado del que no se disponía información de su origen inmigrante. Tras ello, para el alumnado del que no se tenía información sobre la situación económica, social y cultural (ESCS) se sustituyó por el valor promedio del alumnado de su mismo centro y con su mismo estatus migratorio –diferenciando entre alumnado de origen inmigrante y nativo–. En tercer lugar, y dadas algunas incoherencias detectadas, se reevaluó la información sobre la titularidad y financiación de los centros educativos a partir del estrato y las respuestas del director sobre el tipo de centro, la entidad que lo gestiona y sus fuentes de financiación. Por último, se eliminaron los centros privados no concertados dado que este trabajo se enfoca en la segregación de los centros sostenidos con fondos públicos.

Cuadro 1***Muestra del estudio y sus características***

	Nº de centros educativos	Estudiantes			
		Nº	% en centros públicos*	% de origen inmigrante*	% de origen inmigrante ec. desfavorecido*
Andalucía	51	1.589	77,20	8,77	3,93
Aragón	44	1.329	67,45	17,04	10,35
Asturias	49	1.549	73,19	7,74	4,20
Illes Balears	51	1.456	66,67	21,55	9,67
Canarias	52	1.388	78,11	12,41	4,09
Cantabria	52	1.636	68,93	9,23	4,78
Castilla y León	54	1.667	63,82	8,41	5,23
Castilla-La Mancha	51	1.435	85,02	15,56	7,06
Cataluña	50	1.425	66,16	24,31	13,72
Extremadura	54	1.625	77,55	3,92	2,00
Galicia	57	1.702	72,16	7,37	3,81
La Rioja	47	1.341	62,16	18,84	11,09
Com. de Madrid	52	1.697	58,78	21,23	10,88
Reg. de Murcia	52	1.575	68,32	18,57	10,05
Navarra	52	1.718	63,78	20,49	11,02
País Vasco	94	3.053	46,31	12,07	8,03
Com. Valenciana	51	1.505	70,42	17,59	7,94
España**	935	28.240	69,25	15,35	7,71

Notas. * Datos ponderados. ** Las cifras de España se corresponden a las de las 17 comunidades autónomas más las dos ciudades autónomas. Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

En función de los objetivos planteados se han usado dos grupos minoritarios. El primero es el alumnado de origen inmigrante, definido por PISA como aquel nacido en el extranjero –de primera generación– o que sus progenitores lo han hecho –de segunda generación–. El segundo grupo minoritario son los estudiantes que además de tener origen inmigrante están dentro del 25 % del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico y cultural (ESCS) en cada una de las zonas estudiadas; este alumnado es llamado socioeconómicamente desfavorecido. El Índice de la situación económica, social y cultural de la familia del alumnado (ESCS) es estimado por PISA a partir del nivel de educación y ocupación más alto de la madre y padre y de las posesiones en el hogar.

La segregación escolar se estima con el Índice de Raíz Cuadrada de Hutchens –IH– (Hutchens, 2004). El IH, al igual que otros índices más comúnmente usados como el Índice de Segregación de Gorard o el Índice de Disimilitud, considera la segregación en su dimensión de uniformidad. Es decir, mide la desigual distribución del alumnado en función de sus características personales o sociales, o de sus condiciones, entre los centros de un territorio. Frente a ellos, tiene la propiedad de descomposición aditiva, permitiendo diferenciar en la segregación total la correspondiente a los subsistemas que lo componen, en este caso la red de centros públicos y la red de centros privados concertados –segregación intra-redes–, así como la parte de la segregación atribuible a las diferencias entre subsistemas –segregación inter-redes–. Esta última es la incidencia de la titularidad en la segregación escolar.

El IH se expresa con la siguiente fórmula:

$$IH = 1 - \sum_{i=1}^k \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2} \frac{x_{1i}}{X_1}}$$

Donde, x_{1i} y x_{2i} representan el número de estudiantes del grupo minoritario y mayoritario respectivamente en el centro educativo i . Por su parte, X_1 y X_2 son el número total de estudiantes del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en todos los centros de cada zona de estudio.

Descomponiendo esta segregación:

$$IH = IH_{púb}w_{púb} + IH_{priv}w_{priv} + IH_{inter}$$

Con,

$$w_{púb} = \sqrt{\left(\frac{P_{púb}}{P}\right)\left(\frac{R_{púb}}{R}\right)} \quad \text{y} \quad w_{priv} = \sqrt{\left(\frac{P_{pri}}{P}\right)\left(\frac{R_{pri}}{R}\right)}$$

Donde $P_{púb}$ y $R_{púb}$ son la proporción del grupo minoritario y mayoritario en cada centro de la red centros públicos y, análogamente, P_{pri} y R_{pri} son la proporción del grupo minoritario y mayoritario en cada centro de la red privada concertada, y P y R la proporción de estudiantes que pertenecen a cada uno de los grupos en todos los centros de España y de cada una de sus comunidades autónomas.

3. Resultados

En coherencia con los objetivos planteados, se presentan los resultados divididos en dos apartados. En primer lugar, se analiza la incidencia de la doble red de centros públicos y privados concertados en la segregación del alumnado de origen inmigrante. A continuación, se centra en el alumnado que, además de tener origen inmigrante, es socioeconómicamente desfavorecido.

3.1. La incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado de origen inmigrante

Los centros públicos de secundaria escolarizan a un mayor porcentaje de estudiantes de origen inmigrante que los centros privados concertados. Y esto ocurre tanto para el total del Estado español como para todas las comunidades autónomas, con una excepción.

Efectivamente, para el conjunto de España, el 17,6 % del total de estudiantes matriculados en educación secundaria obligatoria en centros públicos es de origen inmigrante, mientras que solo lo es el 10,2 % de los centros privados concertados (Gráfico 1). Sin embargo, la situación varía mucho de una comunidad autónoma a otra.

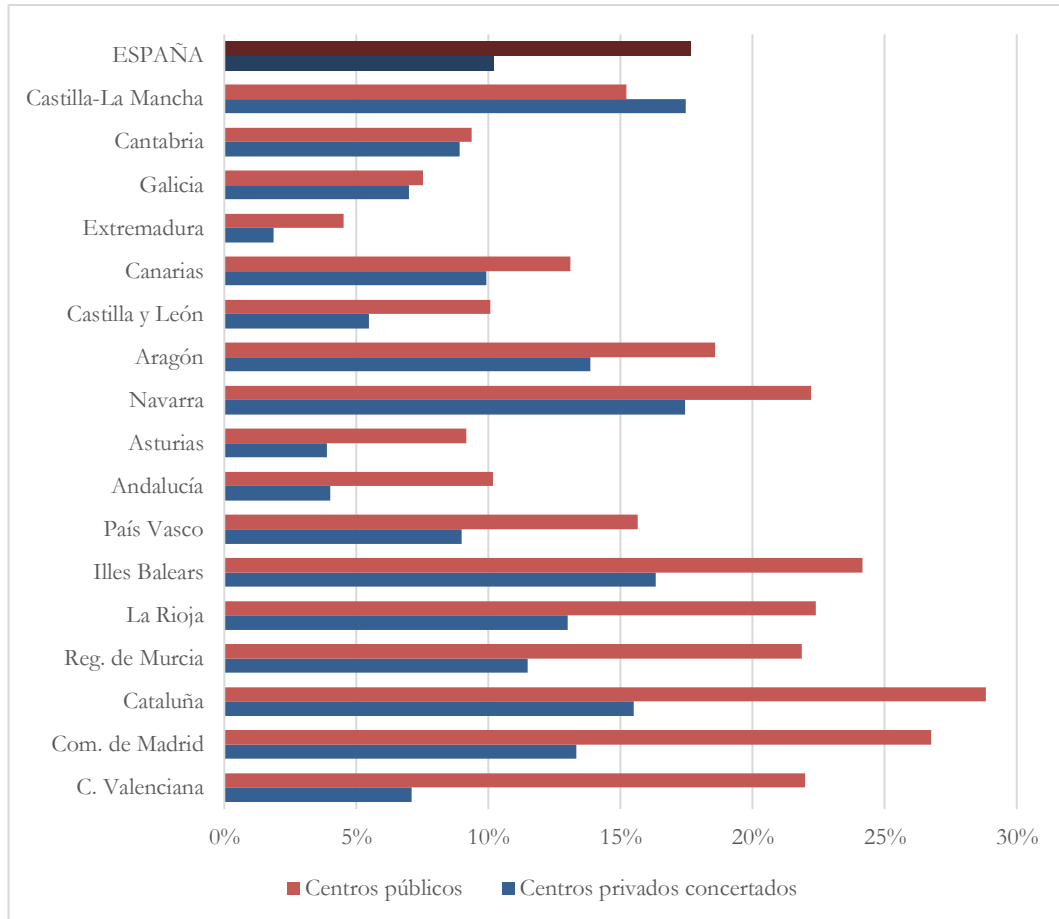
Así, entre los territorios en los que hay una mayor diferencia entre el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante en centros públicos y concertados están la Comunitat Valenciana, donde el alumnado inmigrante en los centros públicos (el 22,0 %) triplica al de los centros privados concertados (el 7,1 %). También hay grandes diferencias en la Comunidad de Madrid (26,8 % y 13,3 %, respectivamente) y en Cataluña (28,8% y 15,5 %). Tras ellas, y por encima del promedio, se encuentran la Región de Murcia, La Rioja, Illes Balears y el País Vasco.

Las comunidades donde la diferencia entre el porcentaje de estudiantes inmigrantes en centros públicos y centros privados concertados es más baja son Cantabria y Galicia, en las que esa diferencia no llega a un 1 %; seguidas por Extremadura, Canarias y

Castilla y León. La única comunidad donde el porcentaje del alumnado inmigrante es mayor en la red de centros privados concertados que en la red de centros públicos es Castilla-La Mancha.

Gráfico 1

Porcentaje de estudiantes de origen inmigrante en centros públicos y en centros privados concertados en España y en sus comunidades autónomas



Nota. Comunidades ordenadas en función de la diferencia entre el porcentaje de estudiantes de origen extranjero en centros públicos y en centros concertados. Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

Que haya un mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero en la red de centros públicos o en la de concertados dice algo del diferente compromiso de los centros de titularidad privada por atender a este colectivo. Sin embargo, poco explica sobre la contribución de la existencia de centros concertados a la segregación total. Para responder a este objetivo es necesario seguir profundizando.

Para comprender mejor la segregación del alumnado inmigrante y su relación con la doble red de centros se ofrece, en primer lugar, información de la magnitud de la segregación escolar en el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos, tanto públicos como privados concertados (Cuadro 2).

Para el conjunto del Estado español, la magnitud de la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante es de 0,20 según el Índice de Hutchens. Sin embargo, en el Estado conviven territorios con altos niveles de segregación escolar, entre ellos Extremadura (con un IH de 0,34) o el País Vasco, Galicia y Andalucía (los tres con un IH de 0,22), con otros con una segregación del alumnado de origen inmigrante mucho menor como, por ejemplo, La Rioja (0,08) o Illes Balears (0,10).

Cuadro 2**Descomposición de la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante entre la red de centros públicos y de centros concertados en España y sus comunidades autónomas**

	IH total	Red de centros públicos			Red de centros concertados			% IH inter-redes
		IH	Pond.	Aport.	IH	Pond.	Aport.	
España	0,1993	0,1728	0,7322	0,1265	0,2445	0,2581	0,0631	4,85
Andalucía	0,2210	0,1826	0,8252	0,1507	0,3388	0,1581	0,0536	7,59
Aragón	0,1267	0,1243	0,6978	0,0867	0,1229	0,2990	0,0367	2,54
Asturias	0,1525	0,1294	0,7897	0,1022	0,1754	0,1940	0,0340	10,68
Illes Balears	0,0964	0,0744	0,6941	0,0516	0,1284	0,2997	0,0385	6,52
Canarias	0,1461	0,1481	0,7995	0,1184	0,1296	0,1985	0,0257	1,34
Cantabria	0,1581	0,1339	0,6939	0,0929	0,2125	0,3060	0,0650	0,10
Castilla y León	0,1693	0,1011	0,6923	0,0700	0,2968	0,2963	0,0879	6,72
C.-La Mancha	0,1237	0,1177	0,8425	0,0992	0,1535	0,1570	0,0241	0,35
Cataluña	0,1850	0,1507	0,6986	0,1053	0,2233	0,2855	0,0637	8,64
Extremadura	0,3355	0,2966	0,8298	0,2461	0,4831	0,1562	0,0755	4,14
Galicia	0,2193	0,2278	0,7282	0,1659	0,1961	0,2716	0,0533	0,07
La Rioja	0,0843	0,0597	0,6627	0,0396	0,1010	0,3255	0,0329	14,08
C. de Madrid	0,1381	0,0950	0,6364	0,0605	0,1653	0,3426	0,0566	15,21
Reg. de Murcia	0,1314	0,0611	0,7261	0,0444	0,2806	0,2597	0,0729	10,78
Navarra	0,1802	0,1983	0,6569	0,1303	0,1390	0,3406	0,0473	1,44
País Vasco	0,2220	0,1869	0,5163	0,0965	0,2403	0,4714	0,1133	5,50
C. Valenciana	0,1603	0,1080	0,7661	0,0827	0,2170	0,1996	0,0433	21,37

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

Otra interesante mirada es determinar la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante dentro de la red de centros públicos y de la red de centros concertados. Es decir, un análisis de cómo están distribuidos los inmigrantes entre escuelas dentro de cada una de las dos redes.

La segregación de la red de centros públicos para el conjunto del Estado es de 0,17, mientras que la red de centros concertados tiene una mayor segregación interna llegando a 0,24. Para las comunidades, sin embargo, la situación es algo diferente. Aunque en la gran mayoría de ellas la segregación dentro de la red de centros concertados es más elevada, en tres de ellas (Navarra, Galicia y Canarias) es mayor en la red de centros públicos y en una cuarta, Aragón, son prácticamente iguales.

Así, como se puede observar en el Cuadro 2, las comunidades con una mayor segregación escolar en la red de centros públicos son Extremadura, con un IH de 0,30, Galicia, con 0,23, y Navarra, con 0,20; y las comunidades con una distribución más equitativa de estudiantes de origen inmigrante entre centros públicos son La Rioja, la Región de Murcia y Illes Balears, en todos los casos por debajo de 0,10. Por su parte, las comunidades con redes de centros privados concertados con mayor segregación interna son Extremadura (con 0,48), Andalucía (0,34) y Castilla y León (0,30); y las que menos segregación tienen La Rioja, Aragón e Illes Balears.

Finalmente, la descomposición permite estimar la parte de la segregación escolar atribuible a la desigual distribución del alumnado inmigrante entre la red de centros públicos y la red de centros privados. Es decir, permite determinar cómo incide la doble red de centros sostenidos con fondos públicos en la segregación escolar.

La segregación entre la red de centros públicos y la red de centros privados concertados explica, para el total del Estado, un 4,9 % de la segregación escolar del alumnado inmigrante. Sin embargo, una mirada por comunidades autónomas ofrece resultados

con gran variabilidad regional. Así, los territorios donde la existencia de centros privados concertados más contribuye a la segregación escolar son, en primer lugar, la Comunitat Valenciana, donde esta cifra alcanza el 21,4 %; seguido de la Comunidad de Madrid, con un 15,2 %; y La Rioja, con 14,4 %. En Murcia y Asturias la titularidad también logra explicar más de un 10 % de la segregación del alumnado inmigrante. Entre las comunidades con una menor incidencia de la doble red de centros en la segregación escolar se encuentran Cantabria, Castilla-La Mancha o Galicia, con un porcentaje menor al 1 %.

3.2. Segregación del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido

Los anteriores resultados, aun siendo muy relevantes, pueden estar segregados por el nivel socioeconómico de las familias del alumnado de origen inmigrante. Efectivamente, cabe la posibilidad de que en los centros públicos se escolarice el alumnado de origen inmigrante de menor nivel socioeconómico, mientras que a los centros privados concertados asistan aquellos que proceden de familias de mayores recursos socioeconómicos. Para controlar ese sesgo, se va a analizar la segregación escolar y su descomposición para el alumnado de origen inmigrante que además es socioeconómicamente desfavorecido; es decir, está dentro del 25 % del alumnado con familias con menor ESCS.

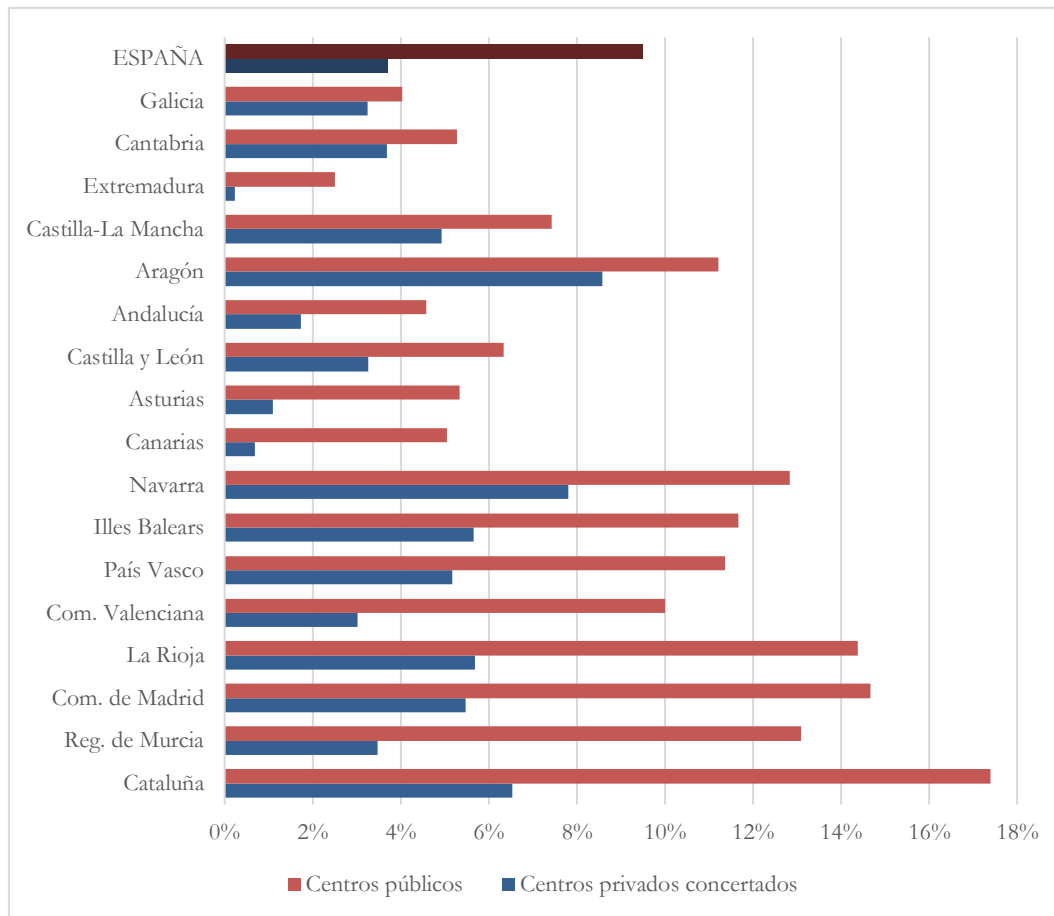
Con ese planteamiento, se sigue observando que la red de centros privados concertados escolariza a menos estudiantes de origen inmigrante, en este caso, además, socioeconómicamente desfavorecidos, que la red de centros públicos. Y esa diferencia entre las dos redes aumenta para este colectivo. Así, para el conjunto del Estado español, se observa, en primer lugar, que el 9,5 % del alumnado que asiste a un centro público es de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido, mientras que solo lo es el 3,7 % en los centros concertados; es decir, la red pública acoge al triple de estudiantes de este colectivo (Gráfico 2).

Esas diferencias son incluso mayores en algunas comunidades. Así, en Cataluña, la región con mayor tasa de estudiantes de origen inmigrante desfavorecidos, este alumnado supone el 17,4 % en los centros públicos y un 6,5 % en los privados concertados. En la Comunidad de Madrid las cifras son del 14,7 y 5,5 %, respectivamente, y en la Región de Murcia del 13,1 % y 3,5 %. En otras comunidades, sin embargo, la diferencia es mínima. En los centros públicos de Galicia el 4,0 % del alumnado es de origen inmigrante y desfavorecido, en los centros privados concertados son un 3,2 %.

Al volver a estimar la descomposición de la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante, pero en este caso solo de los desfavorecidos socioeconómicamente, se encuentra que la segregación en los centros sostenidos con fondos públicos es mayor que la encontrada para el alumnado de origen inmigrante (Cuadro 3). Este hecho ocurre para el total de España y para todas las comunidades autónomas. Así, para el conjunto del estado es de 0,29 frente a los 0,20 considerando a todos los estudiantes de origen inmigrante. En este caso la comunidad con mayor segregación es Extremadura (0,54), seguida de Canarias (0,39), Andalucía (0,37) y el País Vasco (0,33). Es decir, las mismas que ocupaban las primeras posiciones para el total de estudiantes de origen extranjero, pero con diferente orden.

Gráfico 2

Porcentaje de estudiantes de origen inmigrante pobres en centros públicos y en centros privados concertados en España y sus comunidades autónomas



Notas. Comunidades ordenadas en función de la diferencia entre el porcentaje de estudiantes de origen extranjero en centros públicos y en centros concertados. Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

La descomposición también aporta información de la segregación intra-redes o la segregación dentro de la red de centros públicos y dentro de la red de centros privados concertados. Los resultados refuerzan la idea de que la segregación de los centros concertados es sustancialmente mayor que la de la red de centros públicos. Así, para el conjunto del Estado español, la segregación de la red de centros concertados es de 0,41, muy superior a la de la red de centros públicos, que apenas llega a 0,24, y muy superior también a la segregación anteriormente calculada del total de alumnado inmigrante. De esta forma, como era previsible, la segregación de los centros concertados se incrementa de forma muy importante si se estima para el alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido.

De entre las comunidades con una mayor segregación de los centros privados concertados para este colectivo doblemente desfavorecido están Extremadura, con 0,70; Canarias, con 0,60; Región de Murcia, con 0,51; Castilla y León, con 0,46; y Comunitat Valenciana, con 0,45. Y las que tienen redes de escuelas públicas con una segregación interna más elevada son Extremadura, con 0,50; Andalucía, con 0,34; y Canarias, con 0,33.

Cuadro 3

Descomposición de la segregación escolar del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido entre la red de centros públicos y de centros concertados en España y sus comunidades autónomas

	IH total	Red de centros públicos			Red de centros concertados			% IH inter-redes
		IH	Pond.	Aport.	IH	Pond.	Aport.	
España	0,2900	0,2352	0,7605	0,1789	0,4121	0,2182	0,0899	7,32
Andalucía	0,3689	0,3439	0,8306	0,2856	0,4364	0,1529	0,0667	4,48
Aragón	0,1884	0,1824	0,6984	0,1274	0,1961	0,2993	0,0587	1,23
Asturias	0,2788	0,1935	0,8203	0,1587	0,5698	0,1388	0,0791	14,70
Illes Balears	0,2119	0,1778	0,7244	0,1288	0,2615	0,2606	0,0681	7,06
Canarias	0,3874	0,3325	0,8631	0,2870	0,601	0,0913	0,0549	11,76
Cantabria	0,2459	0,2339	0,7224	0,1690	0,2675	0,2741	0,0733	1,47
Castilla y León	0,2768	0,1902	0,6990	0,1329	0,4551	0,2885	0,1313	4,54
C.-La Mancha	0,1961	0,1729	0,8707	0,1505	0,3382	0,1267	0,0428	1,39
Cataluña	0,2395	0,1949	0,7289	0,1421	0,2859	0,2431	0,0695	11,66
Extremadura	0,5394	0,4954	0,8670	0,4295	0,6991	0,0766	0,0535	10,45
Galicia	0,2965	0,2696	0,7412	0,1998	0,3705	0,2576	0,0954	0,42
La Rioja	0,1442	0,0754	0,6945	0,0524	0,2346	0,2792	0,0655	18,26
C. de Madrid	0,2243	0,1499	0,6679	0,1001	0,3093	0,3010	0,0931	13,85
Reg. de Murcia	0,1980	0,0771	0,7667	0,0591	0,5104	0,1929	0,0985	20,41
Navarra	0,2003	0,1879	0,6814	0,1280	0,2063	0,3104	0,0640	4,10
País Vasco	0,3313	0,2723	0,5406	0,1472	0,3703	0,4373	0,1619	6,69
C. Valenciana	0,2375	0,1552	0,7817	0,1213	0,4546	0,1872	0,0851	13,10

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

Por último, y ya en respuesta al objetivo de la investigación, la desigual distribución del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido entre la red de centros públicos y la red de centros privados concertados explica un 7,3 % de la segregación para el total de España, 2,5 puntos más que el porcentaje encontrado en el caso del alumnado inmigrante.

En 12 de las 17 comunidades autónomas también se encuentra una mayor incidencia de la doble red de centros en la segregación de este alumnado, siendo en 8 de ellas superior al 10 %. Así, por ejemplo, en Canarias la incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado inmigrante era apenas un 1,4 %, en el caso del alumnado inmigrante con menores recursos es 10 puntos mayor, del 11,8 %. En Murcia se produce un incremento similar, y se convierte así en la región donde más desigualmente se distribuye el alumnado inmigrante más desfavorecido entre la red de centros públicos y la red de centros privados concertados, con un 20,4 % de la segregación total explicado por las diferencias entre ambas redes. Sin embargo, en las cinco comunidades restantes, la contribución de la existencia de la red de centros concertados es menor para este colectivo. Así ocurre con Andalucía, Aragón, Comunidad de Madrid, pero sobre todo en la Comunitat Valenciana, que cae 8,3 puntos (de 21,4 a 13,1 %).

4. Discusión y conclusiones

Según los resultados de este estudio, para el conjunto de España, la desigual distribución del alumnado de origen inmigrante entre la red de centros públicos y la red de centros privados concertados explica el 4,9 % de la segregación escolar en los centros de secundaria sostenidos con fondos públicos, y el 7,3 % en el caso del alumnado de origen inmigrante socioeconómicamente desfavorecido. Esta cifra, sin

embargo, llega al 21,4 % en la Comunitat Valenciana o al 15,2 % en la Comunidad de Madrid para el total de alumnado de origen inmigrante; y al 20,4 % de la Región de Murcia y al 18,3 % en La Rioja para el alumnado de origen inmigrante más desfavorecido.

Los resultados de esta investigación coinciden con los hallados por Murillo y Belavi (2018) en tanto que demuestran un menor compromiso de la red de centros privados en la escolarización del alumnado inmigrante, y muy especialmente de aquel con bajos recursos socioeconómicos. Además, cuando incluyen a este alumnado, no lo integran, por lo que se distribuye muy desigualmente dentro de la red. En el caso de Murillo y Belavi (2018), encuentran que la segregación del alumnado de origen inmigrante en la red de centros privados, medida con el IH, es de 0,35; mayor a la encontrada en los centros públicos, de 0,20; en nuestro caso, teniendo en cuenta únicamente los centros concertados, la segregación en la red privada es de 0,24, en la pública de 0,17.

En todo caso, parece claro que la incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado de origen inmigrante en centros sostenidos con fondos públicos es considerablemente menor que la encontrada para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido. Efectivamente, en una investigación análoga, también con datos de PISA 2022 y también para centros sostenidos con fondos públicos, Murillo y Guiral (2024) encuentran que la existencia de una red de centros privados concertados explica el 17,9% de la segregación del alumnado desfavorecido y el 20,5% para el más favorecido. No obstante, y al igual que en esta investigación, los autores evidencian la existencia de una gran variación entre comunidades.

Aun con ello, estudios previos sugieren que la competencia entre centros públicos y privados es susceptible de aumentar a nivel local, especialmente en aquellos contextos donde hay una mayor diversidad de opciones de escolarización, de modo que la incidencia de la titularidad en la segregación escolar podría ser más elevada en las grandes ciudades (Boterman et al., 2019; Courtioux y Maury, 2019). Así, por ejemplo, la desigual distribución del alumnado inmigrante entre redes en Barcelona, según el estudio de Bayona-i-Carrasco y Domingo (2021), da cuenta de un tercio de la segregación de estos y estas estudiantes. Mientras que, según nuestras estimaciones, para el total de Cataluña el porcentaje explicado por la doble red de centros es mucho menor, de 8,6 %.

No cabe duda de que los centros privados concertados contribuyen a la segregación de los y las estudiantes más vulnerables, entre ellos el alumnado de origen inmigrante. Sin embargo, las cifras no han resultado tan llamativas como se esperaba, y más, como se reflejó en los Gráficos 1 y 2, cuando se verifica la falta de solidaridad de los centros concertados para escolarizar a este alumnado, especialmente el extranjero económicamente desfavorecido. La alta segregación dentro de la red de centros concertados (de 0,24 para el alumnado extranjero y de 0,41 para el extranjero desfavorecido) muestra las grandes diferencias en la respuesta hacia estos colectivos de estudiantes de unos y otros centros. Algunos reconocen el derecho a recibir una educación para todos, sin exclusiones ni marginaciones, y actúan en consecuencia, mientras que otros centros desarrollan determinadas políticas de selección de estudiantes, y se convierten de forma deliberada en guetos de estudiantes nativos.

En todo caso, estos resultados refuerzan la idea de que es imprescindible que las administraciones asuman eficazmente su función de supervisión de los conciertos educativos, suspendiéndolos cuando se demuestre la existencia de cuotas obligatorias a las familias o de prácticas de selección de alumnos, tanto activas como pasivas. En todos los centros concertados, cuyo porcentaje de estudiantes inmigrantes,

especialmente de familias con menos recursos, sea inferior a la zona de escolarización donde se encuentre, la inspección educativa debería actuar de oficio y abrir una investigación que ponga fin a las prácticas segregadoras que han llevado a esa situación. Desde luego, la política de ampliar la financiación para los centros concertados que acogen a estudiantes desfavorecidos es, desde la perspectiva de los autores de esta investigación, un error garrafal. El camino para reducir la segregación pasa inevitablemente por una apuesta radical por la educación pública, una educación de todas y todos por encima de intereses económicos que nos permita avanzar hacia una sociedad más justa.

Los hallazgos de esta investigación suponen una importante contribución al conocimiento sobre los efectos que tiene la existencia de una doble red de centros sostenidos con fondos públicos –públicos y privados concertados– en la segregación del alumnado más vulnerable en el conjunto de España y en sus comunidades autónomas. El uso de los micro-datos de PISA, aun con limitaciones, supone una oportunidad para analizar y denunciar esta realidad. Aun así, es de exigir que los datos que poseen las administraciones educativas se pongan a disposición de los equipos de investigación. Solo de esta forma se podrá tener un conocimiento más preciso de situaciones de injusticia que ayude a tomar las necesarias medidas políticas para cambiarla.

Este trabajo también tiene sus limitaciones: no es capaz de indagar en la forma en que la existencia de centros privados concertados media con otros factores en la configuración de la segregación escolar, entre ellos la zonificación escolar o la promoción de políticas destinadas a aumentar la libertad de elección por parte de las familias (Gómez-Espino, 2019; Parma et al., 2024). De esta forma, es importante seguir profundizando en estos elementos ya que podrían dar cuenta de las diferencias regionales encontradas en este trabajo.

También se vislumbra como es necesario abrir una línea de investigación que aborde la relación entre segregaciones o la concentración de vulnerabilidad. De este trabajo se podría hipotetizar que la baja incidencia de la doble red de centros en segregación en algunas comunidades autónomas se debe a que el alumnado de origen inmigrante no se encuentra aislado del resto en los centros educativos, sino que acuden a aquellos donde se concentran otros estudiantes vulnerables, como alumnado no inmigrante con familias de bajo nivel socioeconómico, con necesidades educativas especiales o del pueblo gitano. Pero se necesita más y mejor investigación que aporte evidencias científicas de ello.

La existencia de centros privados es, tras la segregación residencial, el mayor factor de segregación escolar. Y a esa segregación contribuyen de forma determinante los centros privados financiados con fondos públicos, los centros concertados. Así, para luchar contra esta injusticia educativa y social son necesarias valientes decisiones de política educativa pública que refuercen, como primera medida, los mecanismos de control del estricto cumplimiento de la normativa de no discriminación por parte de estos centros, suspendiendo o no renovando los conciertos en caso de que se incumpla. En todo caso, solo una apuesta política o social firme por una educación pública de calidad para todas y todos podrá contribuir a tener un sistema educativo más justo y equitativo.

Referencias

- Alegre, M. À., Benito, R. y González-Balletbò, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-26.
- Bayona-i-Carrasco, J. y Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place*, 27(8). <https://doi.org/10.1002/psp.2446>
- Bernal, J. L. y Vera, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Betts, J. R. y Fairlie, R. W. (2003). Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools?. *Journal of Public Economics*, 87(5-6), 987-1012. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00164-5](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00164-5)
- Boeskens, L. (2016). *Regulating publicly funded private schools: a literature review on equity and effectiveness*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>
- Bonal, X. y Bellei, C. (2019). The renaissance of school segregation in a context of globalization. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 1-28). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bonal, X., Zancajo, A. y Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Bonal, X., Zancajo, A. y Scandurra, R. (2021). Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal*, 47(1), 42-64. <https://doi.org/10.1002/berj.3694>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. y Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073. <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>
- Carrasco, A. y Gutiérrez, G. (2023). Re-examining the functioning of educational markets: Does the private-subsidised sector contribute to school diversification?. *British Educational Research Journal*, 50(1), 32-52. <https://doi.org/10.1002/berj.3910>
- Courtioux, O. y Maury, T. O. (2019). Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France. *Urban Studies*, 57(4). <https://doi.org/10.1177/0042098019859508>
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- González-Balletbò, I., Benito, R. y Albigés, B. (2023). La segregación escolar a escala local: factores contextuales e institucionales en Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 183, 39-56. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.183.39>
- Fajardo, F., Salom, J. y Pitarch-Garrido, M. D. (2022). Criterios de elección de centro y segregación escolar en la ciudad de Valencia. *Investigaciones Geográficas*, 77, 339-362. <https://doi.org/10.14198/INGEO.19086>
- Farre, L., Ortega, D. y Tanaka, R. (2018). Immigration and the public-private school choice. *Labour Economics*, 51, 184-201. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.01.001>
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G. y Wang, J. (2011). Choice without equity: charter school segregation. *Education Policy Analysis Archives*, 19(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n1.2011>
- Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>

- Lacireno-Paquet, N., Holyoke, T. T., Moser, M. y Henig, J. R. (2002). Creaming versus cropping: charter School enrollment practices in response to market incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 145-158. <https://doi.org/10.3102/01623737024002145>
- Lubián, C. (2021). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: la ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones*, 52, 249-286. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009>
- Madaria, B. de y Vila, L. E. (2020). Segregaciones escolares y desigualdad de oportunidades educativas del alumnado extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Mancebón, M. J. y Ximénez-de-Embún, D. (2009). Segregación escolar en el sistema educativo español. Un análisis a partir de PISA 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 63-77.
- Mancebón, M. J. y Ximénez-de-Embún, D. (2014). Equality of school choice: a study applied to the Spanish region of Aragón. *Education Economics*, 22(1), 90-111. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545197>
- McGrew, W. (2019). *US school segregation in the 21st century. Causes, consequences, and solutions*. Washington Center for Equitable Growth.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII(603), 1-27. <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>
- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>
- 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>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-432. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Murray, T. (2016). Public or private? The influence of immigration on native schooling choices in the United States. *Economics of Education Review*, 53, 268-283. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.04.003>
- Nikolai, R. y Helbig, M. (2021). Private schools as drivers of social segregation: why private schools should be regulated. *On Education. Journal for Research and Debate*, 4(11). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.11.9%0A
- OCDE. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I). The state of learning and equity in education*. OCDE publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022. Technical report*. OCDE publishing.
- Parma, A., Agasisti, T. y Ranci, C. (2024). Drivers of school choice: Primary school selection in a free choice context. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1396-1419. <https://doi.org/10.1002/berj.3981>
- Perry, L. B., Rowe, E. y Lubienski, C. (2021). School segregation: theoretical insights and future directions. *Comparative Education*, 58(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2021066>
- Prieto-Latorre, C. y Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2021). Socioeconomic school segregation in Canary Islands. *Applied Economics Letters*, 29(15), 1347-1351. <https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1929820>

- Tumen, S. (2019). Refugees and 'native flight' from public to private schools. *Economics Letters*, 181, 154-159. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2019.05.030>
- Valiente, Ò. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2020). How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*, 56(2), 278-303. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>
- Walford, G. (Ed.). (2017). *Academies, free schools and social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315660431>
- Young, I. M. (2014). *Responsabilidad por la justicia*. Morata

Breve CV de la autora y el autor

Claudia Guiral

Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá (UAH). Investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar. Sus líneas de investigación se centran en la segregación escolar y las desigualdades en el ámbito educativo. Email: claudia.guiral@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0894-1804>

F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor de la Universidad Nebrija. Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Investigador del Observatorio de la Segregación escolar. Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Sus líneas de investigación son Educación para la Justicia Social, segregación escolar, equidad en educación y liderazgo educativo. Página personal: <https://www.fjaviermurillo.es>. Email: fmurillo@nebrija.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8003-4133>.

Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) en el Alumnado Universitario

Attitude towards Homosexuality (EAH-10) in University Students

Sara Conde-Vélez, Francisco Sala Millán, Manuel Delgado-García * y José Ramón Márquez Díaz

Universidad de Huelva, España

DESCRIPTORES:

Diversidad sexual
Actitudes
Homosexualidad
Educación superior
Homofobia

RESUMEN:

Este trabajo profundiza en el análisis de las actitudes del alumnado universitario hacia el colectivo homosexual. Se ha utilizado la Escala de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) con el objetivo de estudiar la relación entre dicha actitud con algunas variables sociodemográficas; también se han analizado algunas de sus propiedades psicométricas. Se expone una investigación de tipo encuesta en la que han participado 693 estudiantes de la Universidad de Huelva (España). Los resultados demuestran que las actitudes en las que se intuye un mayor rechazo hacia la homosexualidad son las que se corresponden con el género masculino, con aquel alumnado que se considera creyente, quienes se definen como heterosexuales y quienes estudian en titulaciones técnicas. También se ha podido comprobar que la escala mejora considerablemente al suprimir varios ítems (aunque se ratifica la estructura original de dos factores: aceptación y rechazo) obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,83. Como conclusión, se advierte necesario plantear acciones educativas más inclusivas para integrar en los planes de estudios universitarios una formación en igualdad y diversidad sexual.

KEYWORDS:

Sexual diversity
Attitudes
Homosexuality
Higher education
Homophobia

ABSTRACT:

This work delves into the analysis of the attitudes of university students towards the homosexual community. The Scale of Attitude towards Homosexuality (EAH-10) has been used with the aim of studying the relationship between such attitude and some sociodemographic variables; some psychometric properties of the scale have also been analyzed. A survey-type investigation is exposed in which 693 students from the University of Huelva (Spain) have participated. The results show that the attitudes in which a greater rejection of homosexuality is intuited are those that correspond to the male gender, with those students who have religious beliefs, who define themselves as heterosexual and those who study in technical degrees. It has also been possible to verify that the scale improves considerably by removing some items (although the original structure of two factors is ratified: acceptance and rejection). In conclusion, it is noted that it is necessary to propose more inclusive educational actions to integrate training in equality and sexual diversity into university curricula.

CÓMO CITAR:

Conde-Vélez, S., Sala Millán, F., Delgado-García, M. y Márquez Díaz, J. R. (2024). Actitud hacia la homosexualidad (EAH-10) en el alumnado universitario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 77-94.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.005>

1. Introducción

Las actitudes hacen referencia al posicionamiento que tiene una persona frente a un fenómeno (Moral y Martínez, 2011). En este sentido, las actitudes hacia la homosexualidad informan sobre la posición que adopta una persona con respecto a las relaciones, ya sean sexuales, sentimentales, de fantasías o de atracción, entre personas del mismo sexo (Baena-Pérez et al., 2013; Varo Santos et al., 2015). Estas actitudes pueden ser de aceptación, cuando se manifiesta la admisión o tolerancia con respecto a las relaciones entre personas del mismo sexo, o pueden ser de rechazo cuando no se aceptan o se niegan dichas relaciones (Franco-Morales et al., 2016; Moral y Martínez, 2010).

La amplia diversidad sexual, cada vez más presente (Oliveira-Araujo, 2022), no siempre es bien vista o aceptada (García-Barba et al., 2019). A veces, este rechazo proviene de pensamientos contrarios a la adquisición de ciertos derechos por parte del colectivo homosexual, como pueden ser adoptar hijos e hijas, casarse, celebrar el día del orgullo, proteger a los trabajadores/as homosexuales, etc. (Ferluga, 2019; Rivas, 2021; Romboli, 2020). Otras veces, el rechazo viene motivado por creencias y pensamientos negativos que alguien puede tener acerca del colectivo homosexual, dando lugar a estereotipos y prejuicios, algunos de los cuales se refieren a creencias de que estas personas son una amenaza moral para la sociedad o que en el colectivo homosexual son todos unos *depravados* o unos *enfermos* (Luis-González y Aguilera Ávila, 2019; Velázquez Moreno e Ito Sugiyama, 2019). Otra de las razones por las que se rechaza a este colectivo es por poseer un sentimiento de miedo o de vergüenza hacia el mismo (Catalán Marshall, 2018; Orcasita et al., 2019), por ejemplo, sentir *asco* si ven a dos personas del mismo sexo besándose.

Esta tipología de actitudes puede dar lugar a la existencia de discriminación hacia la orientación sexual diferente a la heterosexual (García-Barba et al., 2019; Jaramillo-Jaramillo y Restrepo-Pineda, 2019).

Son numerosos los contextos (familia, entorno laboral y educativo, medios de comunicación, instituciones gubernamentales, etc.) donde puede proliferar la discriminación hacia las personas homosexuales (Rincón Araque, 2020; Rodríguez Otero et al., 2017). En este orden de ideas, en el contexto universitario, objeto de estudio de esta investigación, se han desarrollado distintos trabajos donde las actitudes discriminatorias hacia el colectivo homosexual tienen una fuerte presencia (Lara-Garrido et al., 2023; Linares Torres y Sologuren García, 2019; Maureira Cid et al., 2022). Muchos de estos trabajos han encontrado relaciones entre el tipo de actitudes (aceptación o rechazo) con ciertas características del alumnado.

Por una parte, destacan las creencias religiosas. Los grupos de estudiantes creyentes suelen tener más actitudes de rechazo que los grupos no creyentes (Báez-Hernández et al., 2020). Otros trabajos destacan diferencias de actitudes en cuanto al género, encontrándose mayor prevalencia de actitudes de rechazo en hombres que en mujeres (García-Sánchez et al., 2024; Rincón Araque, 2020), lo que podría estar vinculado con los roles de género establecidos por las normas culturales (los varones suelen interiorizar los roles de género con más fuerza que las mujeres y llegan a pensar que se atenta contra las normas tradicionales de roles de género). Por otra parte, tener amigos homosexuales parece una característica que favorece las actitudes positivas y de aceptación (Varo Santos et al., 2015). La orientación sexual es otra de las características en la que inciden otros trabajos, siendo el alumnado homosexual el grupo de

participantes que presenta mejores actitudes hacia la diversidad de género y sexual (Verdejo Muñoz, 2020).

En definitiva, estos trabajos vienen a reconocer una serie de características de tipo conservadoras y tradicionales que se asocian con actitudes de rechazo hacia la homosexualidad (Nieto-Gutiérrez et al., 2019).

En otro orden de ideas, cabe destacar que los estudios cursados por el alumnado universitario en las investigaciones revisadas no fueron tenidos en cuenta como característica relacionada con actitudes de rechazo hacia el colectivo homosexual. A este respecto, la mayoría de las investigaciones se han centrado en determinadas titulaciones de Grado (Medicina, Psicología, Educación Física, Enfermería, etc.), motivo por el cual existe la necesidad de realizar investigaciones en este sentido (Lara-Garrido et al., 2023; Penna Tosso, 2015). En cualquier caso, todas estas investigaciones ponen en evidencia la importancia de preparar al alumnado que se forma en las universidades en actitudes de aceptación hacia la homosexualidad para evitar condiciones discriminatorias.

Cómo evaluar estas actitudes es otra cuestión de interés en este estudio. Un gran número de las investigaciones revisadas (Castro Reyes et al., 2020; Huarcaya-Victori et al., 2018; Maureira Cid et al., 2022) han aplicado la Escala de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10 en adelante) de Moral y Ortega (2008) para la evaluación de estas en el alumnado universitario. Aunque la EAH-10 presentó buenas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach de 0,87; RMS EA=0,07 y RMS SR=0,04 ($\leq 0,075$), PGI=0,96 y APGI=0,93, GFI=0,94 y AGFI=0,91 ($\geq 0,90$) y parece ser válida para la evaluación de las actitudes de estudiantes universitarios hacia el colectivo homosexual, en estudios posteriores (Moral y Martínez, 2010) los resultados sugieren la posibilidad de reducir la escala a 6 reactivos de los 10 iniciales (al adecuarse con mejores propiedades psicométricas el estudio de las actitudes homofóbicas y presentando una estructura unifactorial y válida en ambos sexos): FD=0,09, PNCP=0,04, McI=0,96, GPI=0,99, AGPI=0,97; chi-cuadrada/gl=2,04, RMSSR=0,05, RMSEA=0,06. No obstante, los autores de ese mismo trabajo recomiendan el uso de la escala EAH-10 al medir específicamente actitudes, tanto de rechazo como de aceptación, ya que la escala de seis reactivos mide únicamente actitudes homofóbicas. En este sentido, en el trabajo de Moral y Martínez (2010) se observa una clara diferencia de promedios entre sexos, siendo las mujeres más tolerantes que los hombres.

Así pues, con la finalidad de seguir indagando en las actitudes que el alumnado universitario tiene acerca de la homosexualidad, en este trabajo se aplica la EAH-10 persiguiendo alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Analizar los ítems de la EAH-10 aplicada en alumnado de la Universidad de Huelva (España).
- b) Estudiar la relación entre la actitud hacia la homosexualidad con algunas características sociodemográficas del alumnado participante.
- c) Analizar algunas propiedades psicométricas de la EAH-10 aplicada en el alumnado participante.

2. Método

Participantes

La población está conformada por estudiantes de las distintas facultades de la Universidad de Huelva (España) (Cuadro 1). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, accidental y voluntario, debido a la disponibilidad y alcance de la muestra. Se recopilaron datos de 693 encuestados (186 hombres, 505 mujeres y 2 que indican otro) durante el curso académico 2021/2022, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3,57 %.

Cuadro 1

Distribución de la población y muestra por facultades

Facultades	Población	Muestra	
		Frecuencia	Porcentaje
Experimentales	406	32	4,7
Humanidades	722	36	5,2
Empresariales	1.093	51	7,4
Educación	2.976	297	43,2
Derecho	616	70	10,2
Ciencias del trabajo	341	98	14,3
Ingeniería	1.590	60	8,7
Enfermería	552	43	6,3
<i>Total</i>	<i>8.843</i>	<i>693</i>	<i>100,0</i>

La edad oscila entre 18 y 50 años, y la media se sitúa en los 22 años (DT=3,62), con una distribución asimétrica y concentrada en los valores de 18 a 25 años. Respecto a la procedencia, el 57 % es de procedencia urbana y el 43 % de procedencia rural; en cuanto a las creencias religiosas, el 40 % dicen tener creencias religiosas y el 60 % no tienen creencias religiosas; y en relación a la orientación sexual, el 74,5 % de la muestra son heterosexuales, el 10,2 % homosexual y el 15,3 % bisexuales.

En el Cuadro 2 se presenta la distribución de la orientación sexual por sexo, se puede observar cómo las mujeres, en general, son quienes se auto-perciben como más diversas en cuanto a la orientación sexual, esto es, respecto al alumnado que expresa ser bisexuales (15,3 %), donde el 12,8 % son mujeres frente a un 2,5 % que son hombres. Los hombres, de manera general, parecen tener preferencias por una sola elección en cuanto a la orientación sexual (el 18,6 % se consideran heterosexuales y el 5,8 % se consideran homosexuales).

Cuadro 2

Distribución de la orientación sexual por sexo

		Sexo			Total	
		Hombre	Mujer	Otro		
Orientación	Heterosexual	Recuento	129	385	2	516
		% del total	18,6 %	55,6 %	0,3 %	74,5 %
	Homosexual	Recuento	40	31	0	71
		% del total	5,8 %	4,5 %	0,0 %	10,2 %
	Bisexual	Recuento	17	89	0	106
		% del total	2,5 %	12,8 %	0,0 %	15,3 %
<i>Total</i>	<i>Recuento</i>	<i>186</i>	<i>505</i>	<i>2</i>	<i>693</i>	
	<i>% del total</i>	<i>26,8 %</i>	<i>72,9 %</i>	<i>0,3 %</i>	<i>100,0 %</i>	

Instrumentos y variables

Se aplicó la Escala de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) de Moral y Ortega (2008), y consultada en Moral y Martínez (2010). La escala está formada por 10 ítems y se mide con una escala del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La mitad de los ítems hacen referencia a actitudes de aceptación y la otra mitad a actitudes de rechazo. En la muestra de 400 sujetos a la que suministraron la escala Moral y Martínez (2010) obtuvieron una consistencia interna alta (Alfa=0,87). Para esta investigación se modificó la graduación de los ítems, aumentando el recorrido de los mismos del 1 al 6 (1=totalmente en desacuerdo y 6=totalmente de acuerdo). Esta modificación se realizó para evitar una medida de tendencia central y posicionar a los encuestados en valores bajos o altos, siendo el rango de la escala de 10 a 60. La escala aplicada a la muestra de este estudio obtuvo un Alfa de Cronbach de .83 (10 ítems).

Se recogió información de algunas variables sociodemográficas: sexo (hombre / mujer / otro), edad, procedencia (rural / urbana), creencias religiosas (sí / no), orientación sexual (heterosexual / homosexual / bisexual) y estudios que cursa agrupados por facultades (Experimentales / Humanidades / Empresariales / Educación / Derecho / Ciencias del Trabajo / Ingeniería / Enfermería).

Procedimiento y análisis de datos

La recogida de datos se realizó durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022 en las instalaciones y espacios propios de la Universidad de Huelva. El cuestionario se administró en papel. Los/as encuestadores/as distribuidos/as por facultades accedieron a la muestra de forma accidental y voluntaria, siendo informados/as previamente sobre la naturaleza del estudio, personas responsables y las consideraciones de anonimato y privacidad. Esto ha permitido respetar los principios éticos asociados a investigaciones de este tipo.

Para realizar el análisis descriptivo de los ítems de la escala (EAH-10), se obtuvieron medias, desviaciones típicas, valor máximo y mínimo disponible, porcentajes de respuestas agrupadas en valores bajos (1-3) y altos (4-6) y el índice de homogeneidad [se requieren puntuaciones mayores a 0,30, (Kline, 1999)]. Se obtuvo la puntuación global de la escala invirtiendo la puntuación en los ítems redactados en sentido de aceptación (16, 18, 20, 22, 24), con la finalidad de obtener información global acerca del rechazo hacia la homosexualidad.

Para el análisis de las diferencias entre grupos, se utilizó estadística no paramétrica: se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución normal de los datos, obteniéndose en todas las variables una distribución distinta a la normal ($p < 0,05$); aplicando la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes de dos valores y la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes de más de dos valores se calculó para ambas pruebas el tamaño del efecto a través de g de Hedges (0,2=efecto pequeño, 0,5=magnitud media, $>0,8$ =efecto de alta magnitud).

Por último, se analiza la estructura factorial de la escala con el método de extracción de componentes principales para un estudio exploratorio (cargas factoriales de los ítems mayores a .40) y el método de rotación Varimax con normalización Kaiser (autovalores mayores a 1). Se contrasta la estructura factorial a través de modelo de ecuaciones estructurales obteniéndose los siguientes índices de ajustes del modelo: CMIN/DF (entre 2 y 5), ($\chi^2/df < 2$), ($TLI > 0,90$), ($CFI > 0,90$), ($RMSEA < 0,08$) y ($HOELTER > 200$), (Brown, 2006; Byrne, 2010; Kline, 2010). También se analiza la consistencia interna de la estructura factorial resultante a través del Alfa de Cronbach y de la correlación ítem

total corregida. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSSv25 y el paquete Amos para los análisis confirmatorios.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivo de los ítems

A través de las medias (Cuadro 3) podemos observar cómo los porcentajes de respuestas más bajas se concentran en aquellos ítems redactados en sentido de rechazo hacia la homosexualidad (ítems 1, 3, 5, 7 y 9) y las puntuaciones más altas se concentran en los ítems redactados en sentido de aceptación (2, 4, 6, 8 y 10).

Aunque las desviaciones típicas apuntan a una poca dispersión de las puntuaciones, sí existe presencia de ciertas actitudes de rechazo centralizadas, sobre todo, en aquellos ítems que aluden a una homofobia relacionada con la visibilidad del colectivo homosexual (ítems 1, 2, 4 y 10), esto es: el 4,3 % del alumnado considera que ver a dos hombres besándose en la boca les daría asco; el 11,7 % consideran que los homosexuales no son una parte importante de la sociedad; el 4,9 % no aceptarían la homosexualidad de un hijo; y el 3,8 % no considera que la homosexualidad sea una expresión de la sexualidad humana digna de respeto. De ahí que existan posicionamientos contrarios entre el alumnado que señala puntuaciones en desacuerdo o de acuerdo con las afirmaciones realizadas acerca de la homosexualidad. En consecuencia, la puntuación media global obtenida de la escala es de 12,2, con una desviación típica de 5,06, una mediana de 10 y una moda de 10 (Rango=50, valor mínimo=10, valor máximo=60); esto apunta a bajos niveles en las actitudes de rechazo hacia la homosexualidad.

Cuadro 3

Estadísticos descriptivos de la escala (EAH-10).

Ítems	Media	DT	Valores		Índice h
			Bajos % (1-3)	Altos % (4-6)	
1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daría asco.	1,30	0,89	95,7	4,3	0,38
2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	5,34	1,27	11,7	88,3	0,48
3. La homosexualidad debería estar prohibida.	1,07	0,47	99,1	0,9	0,65
4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	5,71	0,97	4,9	95,1	0,56
5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	1,08	0,50	99,0	1,0	0,61
6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	5,76	0,83	4,0	96,0	0,70
7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	1,13	0,62	98,6	1,4	0,54
8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	5,86	0,70	2,3	97,7	0,60
9. Los homosexuales son unos enfermos, unos perversos.	1,09	0,60	98,6	1,4	0,53
10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	5,78	0,85	3,8	96,2	0,45

3.2. Análisis de las diferencias entre grupos

En primer lugar, se utiliza la U de Mann-Whitney para el estudio de las diferencias en el nivel de actitud de rechazo hacia la homosexualidad entre el alumnado de

procedencia rural y urbana, entre quienes se posicionan como creyentes y no creyentes, entre hombres y mujeres, y entre el grupo de heterosexuales y otras opciones, obteniéndose los siguientes resultados:

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas respecto a la procedencia entre los dos grupos establecidos, rural y urbano ($p=0,5$), en la actitud de rechazo.

En cuanto a las creencias, respecto a la puntuación total de la escala, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la actitud de rechazo, donde la puntuación de los/as creyentes ($N=277$) ($Mdn=10$; $Rango=381,45$) fue mayor que la de los/as no creyentes ($N=416$) ($Mdn=10$; $Rango=323,17$) $U=47795,5$, $p=0,000$, g de Hedges= $0,3$. El tamaño del efecto es pequeño.

En el Cuadro 4 se muestra el análisis de las diferencias por ítems respecto a la actitud hacia la homosexualidad en función de las creencias religiosas; se obtuvieron en todos los ítems diferencias estadísticamente significativas, donde los creyentes muestran un rango promedio mayor en aquellos ítems de rechazo hacia la homosexualidad que los no creyentes.

Cuadro 4

U de Mann-Whitney para el estudio de las diferencias en la actitud hacia la homosexualidad en función de las creencias religiosas

Ítems	Creencias	(Mdn) Rango promedio	Z	U	P
V1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daría asco.	Sí	(1) 360,96	-2,422	53750,00	,015
	No	(1) 337,71			
V2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	Sí	(6) 319,35	-3,747	49957,00	,000
	No	(6) 365,41			
V3. La homosexualidad debería estar prohibida.	Sí	(1) 355,77	-2,914	55185,50	,004
	No	(1) 341,16			
V4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	Sí	(6) 328,48	-3,525	52486,50	,000
	No	(6) 359,33			
V5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	Sí	(1) 354,93	-2,538	55420,00	,011
	No	(1) 341,72			
V6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	Sí	(6) 326,73	-4,160	52001,00	,000
	No	(6) 360,50			
V7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	Sí	(1) 356,67	-2,456	54936,50	,014
	No	(1) 340,56			
V8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	Sí	(6) 333,89	-3,760	53983,50	,000
	No	(6) 355,73			
V9. Los homosexuales son unos enfermos, unos perversos.	Sí	(1) 355,36	-2,723	55301,50	,006
	No	(1) 341,44			
V10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	Sí	(6) 327,75	-4,229	52282,50	,000
	No	(6) 359,02			

Nota. U= U de Mann-Whitney; Mdn= mediana; Rango= rango promedio.

En cuanto al sexo, los resultados indicaron que el grupo de hombres ($N=186$) obtuvo mayor valoración en la puntuación total de actitud de rechazo ($Mdn=11$; $rango=374,18$, $p=0,000$) que el grupo de mujeres ($N=505$) ($Mdn=10$; $rango=335,62$), g de Hedges= $0,36$. El tamaño del efecto es pequeño.

En el Cuadro 5 se muestra el análisis de las diferencias por ítems. No encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los ítems: V3 “la homosexualidad debería estar prohibida” ($p=0,058$) y V9 “los homosexuales son unos enfermos, unos

pervertidos” ($p=0,193$); en ambos casos, hombres y mujeres muestran la misma actitud de rechazo.

Cuadro 5

U de Mann-Whitney para el estudio de las diferencias en la actitud hacia la homosexualidad en función del sexo

Ítems	Creencias	(Mdn) Rango promedio	Z	U	P
V1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daría asco.	Hombre	(1)390,05	-5,687	38771,00	0,000
	Mujer	(1)329,77			
V2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	Hombre	(6)297,26	-4,914	37900,00	0,000
	Mujer	(6)363,95			
V3. La homosexualidad debería estar prohibida.	Hombre	(1)353,67	-1,894	45539,00	0,058
	Mujer	(1)343,18			
V4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	Hombre	(6)319,69	-3,726	42071,50	0,000
	Mujer	(6)355,69			
V5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	Hombre	(1)360,19	-3,378	44325,50	0,001
	Mujer	(1)340,77			
V6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	Hombre	(6)315,60	-4,641	41311,00	0,000
	Mujer	(6)357,20			
V7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	Hombre	(1)366,51	-3,874	43149,50	0,000
	Mujer	(1)338,44			
V8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	Hombre	(6)331,51	-3,090	44269,50	0,002
	Mujer	(6)351,34			
V9. Los homosexuales son unos enfermos, unos pervertidos.	Hombre	(1)351,37	-1,303	45965,50	0,193
	Mujer	(1)344,02			
V10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	Hombre	(6)322,66	-3,817	42486,50	0,000
	Mujer	(6)353,87			

Nota. U= U de Mann-Whitney; Mdn= mediana; Rango= rango promedio.

Respecto a la orientación sexual, los resultados mostraron que el alumnado heterosexual ($N=516$) tiene mayor puntuación total en la actitud de rechazo ($Mdn=10$; rango=351,99, $p=0,034$, $U=43091,50$) que el alumnado de otras opciones ($N=177$) ($Mdn=10$; rango=332,45), g de Hedges=0,24. El tamaño del efecto es pequeño.

En el Cuadro 6 se muestra el análisis de las diferencias por ítems. Los resultados indican que el grupo de heterosexuales alcanza mayor puntuación en las actitudes de rechazo que el grupo de otras opciones. En este sentido, el grupo de otras opciones obtiene un rango promedio mayor en las actitudes de aceptación y tolerancia que el grupo de heterosexuales. Además, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los ítems: V3 “La homosexualidad debería estar prohibida” ($p=0,264$); V5 “Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad” ($p=0,707$); V7 “Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo” ($p=0,059$); V8 “Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos” ($p=0,134$); y V9 “Los homosexuales son todos unos enfermos, unos pervertidos” ($p=0,095$). Estos ítems apuntan a una misma mirada en el grupo de heterosexuales y el grupo de otras opciones, respecto a aquellas actitudes relacionadas con la adquisición de derechos y creencias negativas hacia el colectivo homosexual.

Cuadro 6***U de Mann-Whitney para el estudio de las diferencias en la actitud hacia la homosexualidad en función de la orientación sexual***

Ítems	Creencias	(Mdn) Rango promedio	Z	U	P
V1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daría asco.	Het. Otras op.	(1)354,70 (6)324,56	-2,795	41694,50	0,005
V2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	Het. Otras op.	(1)336,51 (6)377,57	-2,973	40255,50	0,003
V3. La homosexualidad debería estar prohibida.	Het. Otras op.	(1)348,61 (6)342,31	-1,118	44836,00	0,264
V4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	Het. Otras op.	(1)338,93 (6)370,53	-3,214	41502,00	0,001
V5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	Het. Otras op.	(1)347,56 (6)345,36	-,376	45376,50	0,707
V6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	Het. Otras op.	(1)340,42 (6)366,19	-2,827	42269,50	0,005
V7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	Het. Otras op.	(1)350,56 (6)336,62	-1,891	43829,50	0,059
V8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	Het. Otras op.	(1)344,50 (6)354,29	-1,500	44375,50	0,134
V9. Los homosexuales son unos enfermos, unos pervertidos.	Het. Otras op.	(1)349,45 (6)339,85	-1,672	44401,00	0,095
V10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	Het. Otras op.	(1)340,10 (6)365,14	-3,016	42279,00	0,003

Nota. U= U de Mann-Whitney; Mdn= mediana; Rango= rango promedio; Het. =Heterosaxual; Otras op. Otras opciones.

En cuanto a las diferencias encontradas en la actitud de rechazo entre los tipos de estudios que cursa el alumnado, agrupados en ramas de conocimiento, los resultados de la prueba Kruskal Wallis indicaron efecto de la VI sobre la VD, $H(g)=25,142(4)$, $p=0,000$. El análisis post hoc llevado a cabo con la prueba de Games Howell mostró que el alumnado de Ingeniería obtiene mayor puntuación en la actitud de rechazo (Mdn=12; rango=404,75) que el resto. En cuanto a las medidas obtenidas, las diferencias estadísticamente significativas se localizan en el alumnado de Ingeniería (N=60) que alcanza más puntuación en la actitud de rechazo que el alumnado de Humanidades (Mdn=10; rango=308,50, $p=0,000$), IC 95 % [.01-42], g de Hedges=0,78; y en el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas (Mdn=10; rango=340,06, $p=0,000$) que alcanza un rango promedio mayor que el alumnado de Humanidades (Mdn=10; rango=308,50, $p=0,000$), IC 95 % [0,03-15], g de Hedges=0,25. El tamaño del efecto entre las variables es alto para las diferencias encontradas entre Ingeniería y Humanidades. Y débil para Ciencias Sociales y Jurídicas respecto a Humanidades.

La prueba de Kruskal-Wallis (Cuadro 7) encuentra diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones promedias de las ramas de conocimiento a las que pertenece el estudiantado con respecto a las actitudes hacia la homosexualidad. Las comparaciones múltiples, realizadas a través de la prueba de Games Howell, mostraron que las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la mayoría de las actitudes se localizaron entre los estudiantes pertenecientes a Ingenierías con el resto de los grupos, siendo el estudiantado de Ingeniería los que alcanzan las puntuaciones mayores en las actitudes de rechazo. No se hallaron diferencias estadísticamente

significativas en los ítems: V3 “La homosexualidad debería estar prohibida” ($p=0,097$) y V9 “Los homosexuales son unos enfermos, unos pervertidos” ($p=0,253$).

Cuadro 7

Comparaciones de las actitudes hacia la homosexualidad entre ramas de conocimiento

Ítems	CC	I	H	CCS	CCSJ	H	P
	(N=32)	(N=60)	(N=36)	(N=43)	(N=516)		
	(Mdn)	(Mdn)	(Mdn)	(Mdn)	(Mdn)		
	Rango	Rango	Rango	Rango	Rango		
V1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daría asco.	(1)364,03	(1)438,70	(1)311,26	(1)301,15	(1)337,60	45,45	0,000
V2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	(6)340,80	(5)248,64	(6)377,46	(6)347,23	(6)352,68	25,27	0,000
V3. La homosexualidad debería estar prohibida.	(1)331,50	(1)359,75	(1)331,50	(1)331,50	(1)344,86	7,87	0,097
V4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	(6)373,30	(6)294,58	(6)357,96	(6)353,65	(6)346,15	15,02	0,005
V5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	(1)341,06	(1)387,23	(1)330,50	(1)338,36	(1)340,57	28,32	0,000
V6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	(6)336,27	(6)285,55	(6)342,94	(6)356,36	(6)350,32	21,58	0,000
V7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	(1)342,75	(1)390,80	(1)322,00	(1)345,87	(1)340,01	22,17	0,000
V8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	(6)361,00	(6)314,71	(6)361,00	(6)353,23	(6)344,40	13,46	0,009
V9. Los homosexuales son unos enfermos, unos pervertidos.	(1)342,06	(1)360,03	(1)331,50	(1)339,36	(1)343,52	5,36	0,253
V10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	(6)361,28	(6)303,02	(6)361,39	(6)356,29	(6)344,79	14,44	0,006

Nota. H= U de Mann-Whitney; Mdn= mediana; Rango= rango promedio; H= H de Kruskal-Wallis; CC= Ciencias; I= Ingenierías; H= Humanidades; CCS= Ciencias de la salud, CCSJ= Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por tanto, de los análisis anteriores se concluye, con un nivel de significación del 5%, que el rechazo hacia la homosexualidad difiere entre los hombres y las mujeres, entre quienes se consideran creyentes y no creyentes, entre el alumnado heterosexual y otras opciones, y entre quienes cursan estudios pertenecientes a las Ramas de conocimiento de Ciencias, Ingenierías, Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. Siendo el rechazo más evidente en los estudiantes hombres, en el alumnado creyente, en los/as heterosexuales y en quienes cursan estudios de Ingeniería.

3.4. Análisis de la estructura factorial y consistencia interna de la escala (EAH-10)

Los resultados obtenidos en la prueba de adecuación de muestreo ($KMO=0,86$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=2637,47$; $gl=45$; $p<0,01$) mostraron la adecuación del tamaño muestral y la pertinencia del análisis factorial.

El análisis factorial exploratorio de los 10 ítems de la escala (EAH-10) los agrupó en dos factores que explican el 55,14 % del total de la varianza, ambos con autovalores iniciales mayores a 1. El primer factor explica el 44,5 % de la varianza y agrupa a los ítems 5, 3, 7 y 9 (todos redactados en sentido de rechazo) y, el segundo factor explica

el 10,64 % de la varianza y agrupa a los ítems 6, 4, 8, 10 y 2 (ítems redactados en sentido de aceptación). En el Cuadro 6 se muestran los factores y las cargas factoriales de cada ítem, todas mayores a 0,40 aunque para análisis confirmatorios se recomiendan superiores a 0,50 (Moral y Martínez Sulvarán, 2011). En este sentido se elimina el ítem 1, cuya carga factorial en los dos factores obtenidos es inferior a 0,40.

Cuadro 6

Factores extraídos y carga factoriales de los ítems.

Ítems	Factores	
	1	2
5. Los homosexuales son una amenaza moral para la sociedad.	0,850	-,2090
3. La homosexualidad debería estar prohibida.	0,823	-0,282
7. Ver una pareja homosexual en la calle me provoca rechazo.	0,702	-0,206
9. Los homosexuales son unos enfermos, unos pervertidos.	0,693	-0,257
1. Ver a dos hombres besándose en la boca me daña asco.	0,378	-0,290
6. La homosexualidad es natural y debe tolerarse.	-0,339	0,758
4. Aceptaría la homosexualidad de un hijo o hija.	-0,224	0,715
8. Los homosexuales son seres humanos con todos sus derechos.	-0,313	0,695
10. La homosexualidad es una expresión de la sexualidad humana digna de respeto.	-0,102	0,676
2. Los homosexuales son parte importante de la sociedad.	-0,257	0,564

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

A continuación, se contrasta la estructura factorial resultante a través de modelo de ecuaciones estructurales. En el Cuadro 7 se muestran cuatro modelos obtenidos tras eliminar ítems que presentaban problemas de ajustes con la finalidad de confirmar la idoneidad del modelo de dos factores.

Cuadro 7

Medidas de ajustes de los modelos obtenidos

Modelo	CMIN/DF (2-5)	TLI>90	CFI>90	RMSEA<0,8	HOELTER>200
1 (10 ítems)	7,39	0,86	0,91	0,09	134
2 (9 ítems)	6,74	0,89	0,93	0,09	154
3 (8 ítems)	6,02	0,95	0,95	0,85	183
4 (7 ítems)	3,31	0,97	0,98	0,05	360

Nota. CMIN/DF= Chi-cuadrado/grados de libertad; TLI= Tucker-Lewis; CFI= índice de ajuste comparativo; RMSEA= error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad; HOELTER= sugiere el tamaño muestral adecuado.

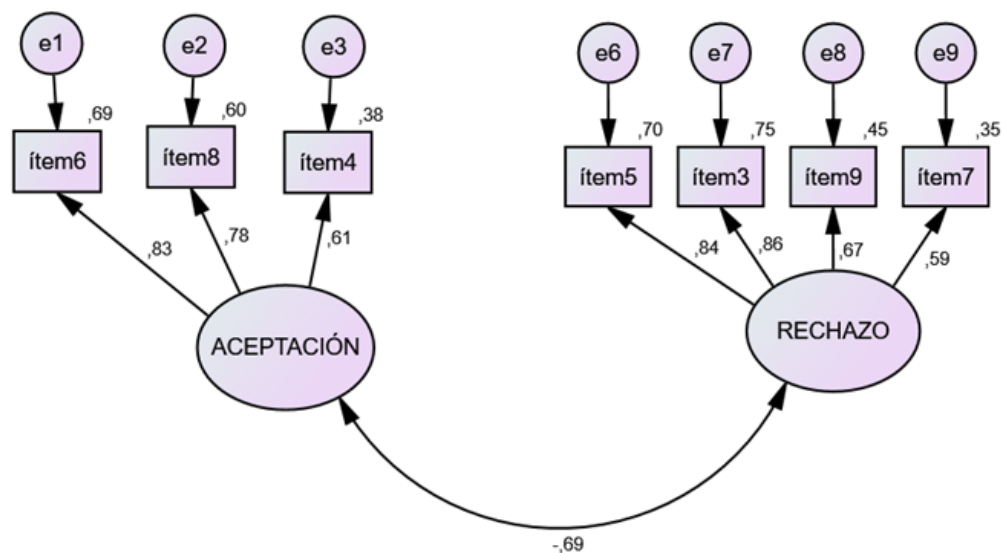
Como puede observarse en el Cuadro 7, los índices de ajuste de los modelos han ido mejorando conforme se han eliminado aquellos ítems que resultaban más problemáticos. En el modelo 1 se han incluido los 10 ítems, siendo el que peor ajuste ha obtenido. En el modelo 2 se ha eliminado el ítem 1 cuya carga factorial (análisis exploratorio) era débil <0,40 y, además saturaba en más de un factor. Por otro lado, el índice h, estudiado en el análisis descriptivo de los ítems (Cuadro 3) también obtuvo una puntuación más débil (h=0,38). En el modelo 3, además del ítem 1, se elimina el ítem 2 (h=0,48) y mejoran algunos índices de ajustes como el RMSEA y el TLI, aunque sigue teniendo un mal ajuste en el CMIN/DF y HOELTER. Finalmente, el modelo 4 es el que mejor ajuste obtiene tras eliminar los ítems 1, 2 y 10, aunque el ítem 10 también obtuvo un índice de homogeneidad más débil (h=0,45). Asimismo, hay que señalar que los ítems eliminados han obtenido regresiones factoriales en el modelo

confirmatorio inferior a 0,50, así como la varianza explicada por el modelo para esos ítems han sido inferiores a 0,30.

El modelo final se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Modelo estructural confirmatorio de dos factores



La consistencia interna de la estructura factorial resultante, analizada a través del Alfa de Cronbach y de la correlación ítem total corregida, arrojó resultados buenos tanto para la escala completa (compuesta por siete ítems; $\alpha=0,83$) como para los factores extraídos (Aceptación, tres ítems; $\alpha=0,76$; Rechazo, cuatro ítems; $\alpha=0,80$). De igual forma, los coeficientes de correlación ítem-total-corregida fueron todos superiores a .4. El alfa no mejoró, en ningún caso, la eliminación hipotética de cada ítem.

4. Conclusiones y discusión

En este trabajo se lleva a cabo la aplicación de la Escala de Actitud hacia la Homosexualidad (EAH-10) en alumnado de la Universidad de Huelva. En general, el análisis de los ítems de la escala apunta a que estos no muestran actitudes de rechazo hacia la homosexualidad, no obstante, sí existen indicios de la presencia de actuaciones discriminatorias relacionadas, sobre todo, hacia la visibilidad de las personas homosexuales (Nie y Price, 2021).

Estos resultados pueden interpretarse como un cambio en las actitudes de rechazo manifiesto hacia las personas homosexuales por unas actitudes de rechazo más sutil o encubierto (Franco-Morales et al., 2016). En las sociedades donde existe un desarrollo normativo a favor de la igualdad y la no discriminación para el colectivo LGTBI, provoca rechazo el manifestar actitudes violentas o agresivas hacia el colectivo homosexual, es por ello que estas actitudes han podido evolucionar hacia otras formas más sutiles de discriminación (Betancor Rodríguez et al., 2003; Franco-Morales et al., 2016).

En cuanto a la relación estudiada entre la actitud hacia la homosexualidad con algunas características sociodemográficas, se han encontrado relaciones respecto a la variable sexo, a las creencias, la orientación sexual y los estudios. En concreto, se identifica una actitud más positiva hacia el colectivo homosexual en estudiantes mujeres que en

hombres; estos resultados coinciden con otros trabajos (Báez-Hernández et al., 2020; Rincón Araque, 2020) donde las mujeres muestran más aceptación y se sienten menos incómodas con personas homosexuales. Estos hallazgos pueden ser explicados por las contribuciones empíricas que exponen la presencia de una cultura hegemónica de la masculinidad, dando lugar a que los hombres se puedan sentir más incómodos con personas homosexuales por temor a que su masculinidad pueda ser cuestionada (García-Sánchez et al., 2024; Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004; Varo Santos et al., 2015).

Otra de las relaciones encontradas se establece entre el grupo de personas creyentes y no creyentes. En concreto, quienes se posicionan como no creyentes muestran actitudes más favorables hacia las personas homosexuales que quienes se consideran creyentes (Nieto-Gutiérrez et al., 2019). Estos resultados coinciden con diversos estudios (McDermott et al., 2014; Reygan y Moane, 2014) en los que señalan que las sociedades que presentan más actitudes de rechazo al colectivo homosexual se caracterizan por ser conservadoras y tener un mayor nivel de religiosidad (Lara-Garrido et al., 2023); dato que se ha visto favorecido y consolidado por las tradiciones de algunas religiones a lo largo de la historia, en las que se han manifestado exigencias acerca de los comportamientos y roles asignados a cada género, por lo que su incumplimiento sería considerado como una ofensa directa a estas creencias sagradas (Barrientos-Delgado et al., 2014).

También se observaron diferencias en los resultados de las personas que manifestaron ser heterosexuales, homosexuales y bisexuales. En este sentido, el alumnado heterosexual presentó más actitudes de rechazo que el homosexual o el bisexual. Estos resultados van en consonancia con lo obtenido en otros estudios (Báez-Hernández et al., 2020; Verdejo Muñoz, 2020) donde se muestran rasgos de rechazo o discriminación hacia las personas homosexuales cuando los sujetos se identifican con una orientación heterosexual. Estas percepciones podrían expresar un pensamiento heteronormativo, el cual sostiene la heterosexualidad como la norma social en cuanto a la orientación sexual (Ariza, 2018).

La procedencia del alumnado no parece ser una característica diferenciadora. A este respecto, en este trabajo no se ha encontrado relación en la actitud hacia el colectivo homosexual entre quienes proceden de un ámbito rural o urbano, coincidiendo con Penna Tosso (2015) y contribuyendo a desterrar ciertos estereotipos que tradicionalmente se han relacionado con el marco rural; las diferencias pueden estar más relacionadas con otras variables adheridas a la procedencia, como puede ser estar ubicadas en zonas con mayor nivel de desarrollo tanto económico como educativo. En este sentido, Baena-Pérez y cols. (2013) señalan que un nivel cultural alto es un factor que favorece actitudes más tolerantes.

Por último, en cuanto a la relación encontrada en los estudios cursados, se ha obtenido que los grados de ingenierías (Agrícola, Eléctrica, Química, Forestal, Electrónica, Energética, Informática y Mecánica), carreras más técnicas, es donde existe más rechazo hacia el colectivo homosexual, con un tamaño del efecto medio y de alta magnitud. Estos hallazgos pueden deberse a la presencia mayoritaria de hombres en estos estudios, frente a una presencia femenina más abundante en titulaciones sociales o asistenciales como se corrobora en distintos trabajos en los que han participado estudiantes universitarios de Enfermería (López Posadas et al., 2024), de Magisterio (Serey-Araneda et al., 2023) o de Pedagogía (Maureira Cid et al., 2022). Todos ellos concluyen en la presencia de actitudes respetuosas hacia el colectivo homosexual. Aun así, hay estudiantes que presentan ciertas actitudes homofóbicas, motivo por el cual

“es importante promover y generar actividades recreativas y preventivas que fomenten la inclusión de la comunidad LGBTTTIQ+” (López Posadas et al., 2024, p. 90).

En cuanto al último objetivo planteado en este trabajo, el análisis de las propiedades psicométricas de la EAH-10 presentó unos índices adecuados de validez y confiabilidad, aunque en este estudio la escala mejora considerablemente al suprimir los ítems 1, 2 y 10. En definitiva, se ratifica la estructura original de la escala en dos factores (aceptación y rechazo) aunque, coincidiendo con Rodríguez-Castro et al. (2013), hay una tendencia hacia la aceptación del colectivo homosexual, ya que los resultados obtenidos en cuanto a las actitudes de rechazo son, de forma general, bajos.

En consecuencia de todo lo expuesto, se hace necesario seguir profundizando en esta problemática, con la finalidad de poder plantear acciones educativas más inclusivas que integren en los planes de estudios universitarios formación en igualdad y diversidad sexual en todas las etapas del sistema educativo, como se demanda en trabajos focalizados en Educación Secundaria (Ubillos-Landa et al., 2021). La formación tanto de los/as futuros/as profesionales como del profesorado universitario en esta temática puede ayudar a evitar situaciones de discriminación (Lara-Garrido et al., 2023). También, a la vista de los resultados obtenidos, se recomienda diseñar instrumentos de evaluación donde se estudien formas más sutiles de discriminación y se tengan en cuenta otras realidades sexuales, evitando así la deseabilidad social en las respuestas emitidas.

Atendiendo a posibles limitaciones del estudio, sería conveniente ampliar la muestra a otras universidades a nivel nacional, pues esto permitirá tener una visión más global sobre las actitudes que tiene el alumnado universitario hacia el colectivo homosexual y poder hacer comparativas en torno a las titulaciones universitarias, contribuyendo a solventar carencias formativas en los planes de estudio. Por otro lado, se recomienda replicar el estudio en otras etapas educativas, con el fin de realizar comparaciones y poder intervenir. También se invita a replicar el estudio en docentes de todas las etapas, especialmente la universitaria.

Referencias

- Ariza, S. (2018). Las plumas son para las gallinas: masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(2), 453-470. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.009>
- Baena-Pérez, D., Calvente-Pérez, M. R. y Díaz-Sánchez, M. (2013). Homosexualidad, ¿Qué actitud tienen los universitarios al respecto? *REIDOCREA*, 2, 130-137. <https://doi.org/10.30827/Digibug.27752>
- Báez-Hernández, F., Zenteno-López, M., Nava-Navarro, V., Capilla-Corona, L. y Jiménez-Calixto, D. (2020). Relación entre actitud hacia la homosexualidad y características personales de estudiantes universitarios de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(3), 1-8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192020000300007
- Barrientos-Delgado, J., Cárdenas-Castro, M. y Gómez-Ojeda, F. (2014). Características sociodemográficas, bienestar subjetivo y homofobia en una muestra de hombres gay en tres ciudades chilenas. *Cad. Saude Publica*, 30(6), 1259-1269. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00108413>
- Betancor Rodríguez, V., Coello Martel, E., Quiles del Castillo, M. N., Rodríguez Pérez, A. y Rodríguez Torres, R. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2), 197-204. <https://www.psicothema.com/pdf/1045.pdf>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS*. Taylor and Francis Group.

- Castro Reyes, S., López Sierra, T. y Riveros Munévar, F. (2020). Diseño y validación de una escala de actitudes hacia personas con orientación homosexual: estudio con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 113-123. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13211>
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100005>
- Ferluga, L. (2019). Discriminación en el trabajo en razón de la orientación sexual en el ordenamiento italiano. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(2), 177-190. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4770>
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M. y Perez-Bedoya, S. (2016). The relationship between attitudes towards and knowledge of sexual diversity. *Cultura y Educación*, 28(3), 500-538. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196896>
- García-Barba, M., Martínez-Gómez, N., Giménez-García, C., Nebot-García, J. E., Ballester-Arnal, R. y Ruiz-Palomino, E. (2019). Discriminación y actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual: la experiencia de las mujeres. *Dossiers Feministes*, 25, 73-90. <https://doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.6>
- García-Sánchez, J. R., Gago-Valiente, F. J., López-López, M. J., Segura-Camacho, A., Saenz-de-la-Torre, L. C. y Moreno-Sánchez, E. (2024). Variables with a negative impact on the quality of life of gays and lesbians in Spain: evaluation of homophobic and lesbophobic indicators to guide youth education. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323208>
- Huarcaya-Victori, J., Sancho Dávila-Palacios, J. y de la Cruz-Oré, J. (2018). Relación entre la actitud hacia la homosexualidad y actitud religiosa en médicos de un hospital general. *Anales de la Facultad de Medicina*, 79(2), 138-143. <https://doi.org/10.15381/anales.v79i2.14940>
- Jaramillo-Jaramillo, J. y Restrepo-Pineda, J. E. (2019). Padres y madres homosexuales y bisexuales en Colombia. Experiencias de discriminación y estrategias de afrontamiento. *Revista Española de Sociología*, 28(1), 95-112. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.62>
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling*. The Guilford Press.
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (2023). Conocimientos hacia la homosexualidad y homonegatividad moderna en estudiantes de educación universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 213-229. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.012>
- Linares Torres, C. L. y Sologuren García, G. N. (2019). Actitudes homófobas de los estudiantes de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2015. *La Vida y La Historia*, 6, 15-27. <https://doi.org/10.33326/26176041.2017.6.401>
- Luis-González, C. y Aguilera-Ávila, L. (2019). Múltiple discriminación: homosexualidad y vejez. *Trabajo Social Global*, 9(16), 225-247. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.9322>
- López Posadas, J. R., Salazar Mendoza, J., Castellanos Contreras, E., Onofre Santiago, M. A., Ortiz Vargas, I. y Conzatti Hernández, M. E. (2024). Actitudes hacia la diversidad de género y homofobia en estudiantes mexicanos de enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 35(1), 80-94. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.35.1.80-94
- Maureira Cid, F., Escobar Ruiz, N., Flores Ferro, E., Bahamonde Acevedo, V., Hadweh Briceño, M. y Serey Aráneda, D. (2022). Actitudes hacia la homosexualidad y personas trans en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 43, 46-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88969>
- McDermott, R. C., Schwartz, J. P., Lindley, L. D. y Proietti, J. S. (2014). Exploring men's homophobia: Associations with religious fundamentalism and gender role conflict domains. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(2), 191-200. <https://doi.org/10.1037/a0032788>
- Moral, J. y Martínez, J. O. (2010). Validación de una escala de homofobia creada en México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1(1), 99-108. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283021975011.pdf>

- Moral, J. y Martínez, J. O. (2011). Escala de actitud hacia la homosexualidad: propiedades psicométricas y aspectos diferenciales por sexos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 105-124. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65421407006.pdf>
- Moral, J. y Ortega, M. E. (2008). Diferencias de género en significados, actitudes y conductas asociados a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 9(28), 97-119. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602805.pdf>
- Nie, F. y Price, A. (2021) Is safe space safe? Being gay and college faculty across religious moral communities. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1816398>
- Nieto-Gutierrez, W., Komori-Pariona, J. K., Sánchez, A. G., Centeno-Leguía, D., Arestegui-Sánchez, L., De La Torre-Rojas, K. M., Niño-García, R., Mendoza-Aucaruri, L., Mejía, C. R. y Quiñones-Laveriano, D. M. (2019). Factores asociados a la homofobia en estudiantes de Medicina de once universidades peruanas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(4), 208-214. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.01.003>
- Oliveira-Araujo, R. (2022). La transexualidad en los cibermedios españoles. Presencia, preeminencia y temas (2000-2020). *Profesional de la Información*, 31(1), 1-20. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.02>
- Orcasita, L. T., Sevilla, T. M., Acevedo-Velasco, V. E., Montenegro, J. L., Tamayo, M. C. y Rueda-Toro, J. S. (2019). Apoyo social familiar para el bienestar de hijos gays e hijas lesbianas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18205>
- Penna Tosso, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>
- Reygan, F. y Moane, G. (2014) Religious homophobia: The experiences of a sample of lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Ireland. *Culture and Religion*, 15(3), 298-312. <https://doi.org/10.1080/14755610.2014.942329>
- Rincón Araque, M. A. (2020). Actitudes de homofobia en estudiantes de Psicología en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 25-36. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22102>
- Rivas, A. (2021). Matrimonio y orientación sexual: la fuerza expansiva del derecho a la no discriminación. Comentario de las sentencias Taddeucci y Coman. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 9(1), 136-161. <https://doi.org/10.46661/lexsocial.3975>
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M. V. y Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala Moderna de Homofobia en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931>
- Rodríguez Otero, L. M., Mancinas Espinoza, S. E. y Carrera Aguilar, A. B. (2017). Percepción de la homofobia y lesbofobia por parte de una muestra de gays y lesbianas de la provincia de Ourense (España). *Psicología y Salud*, 27(1), 89-102. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2440/4295>
- Romboli, S. (2020). La protección de las parejas homosexuales frente a la discriminación en la evolución de la jurisprudencia del tribunal europeo: pasado, presente y unas previsiones para el futuro. *Anales de Derecho*. <https://doi.org/10.6018/analesderecho.453061>
- Serey-Araneda, D., Del Arco-Bravo, I. y Zuñiga-Rocamora, P. (2023). Tendencias homofóbicas en estudiantes de educación infantil en Chile: un estudio cuantitativo transversal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 211-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.565691>
- Toro-Alfonso, J. y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 537-551. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740306.pdf>
- Ubillós-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A. y Pizarro-Ruiz, J. P. (2021). La influencia del sexismo en los programas de educación sexual: un estudio empírico. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.001>

- Varo Santos, M., Romera Félix, E. M. y García-Fernández, C. M. (2015). Actitudes homófobas de los jóvenes hacia gays y lesbianas. *Apuntes de Psicología*, 33(2), 67-76.
<https://doi.org/10.55414/c8twzg78>
- Velázquez Moreno, A. e Ito Sugiyama, M. (2019). Minorías y estereotipos: los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 93-111.
<https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.714>
- Verdejo Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

Breve CV de los/as autores/as

Sara Conde-Vélez

Doctora en Psicopedagogía, es profesora Titular de Universidad en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Huelva. Sus aportaciones científicas se desarrollan en el campo de la convivencia escolar, la igualdad e inclusión social y el diseño y validación de instrumentos de evaluación y recogida de datos. Pertenece al grupo de investigación GIOE (grupo de investigación en orientación educativa), de la Universidad de Huelva. Email: sara.conde@dedu.uhu.es

Código ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7950-5866>

Francisco Sala Millán

Doctorando en Ciencias Sociales, en la Universidad de Huelva (España). Titulado en Educación Social por la Universidad de Huelva (España). Su principal línea de investigación se centra investigación e intervención social y educativa. Además, actualmente cursa un máster en Innovación pedagógica y liderazgo educativo. Email: pacco98huelva@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1970-9036>

Manuel Delgado-García

Profesor Titular de Universidad en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Huelva. Pertenece al grupo de investigación “Orientación educativa” (HUM879) y al Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO). Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el ámbito de la orientación, la acción tutorial y el desarrollo profesional docente. Ha participado en varios proyectos I+D+i y posee publicaciones en revistas indexadas bases de datos de alto índice de impacto o capítulos de libros en editoriales de prestigio. Es miembro de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO). Email: manuel.delgado@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

José Ramón Márquez Díaz

Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación con Mención de Doctorado Internacional, y Profesor Sustituto en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). Sus líneas de investigación versan sobre: innovación educativa,

formación del profesorado, atención a la diversidad, diversidad afectivo-sexual, violencia de género y acoso escolar, publicando comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, libros y capítulos de libros en editoriales de prestigio, y artículos en revistas indexadas y no indexadas. Email: jose.marquez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-629X>

Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género: Diseño y Validación

Scale of Attitudes Against Gender Equality: Design and Validation

Andreea Gabriela Pana ^{*, 1, 2}, Enrique Bonilla-Algovia ^{1, 2}, Concepción Carrasco Carpio ¹
y Mirian Checa-Romero ¹

¹ Universidad de Alcalá, España

² Universidad a Distancia de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Desigualdad de género
Igualdad de género
Violencia de género
Fiabilidad
Validación psicométrica

RESUMEN:

La igualdad de género es un objetivo mundial que está recogido en las políticas nacionales e internacionales, pero en la sociedad perviven determinadas creencias que se oponen a la misma. El objetivo de la investigación ha sido diseñar y validar la Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG) en estudiantes universitarios. Se utiliza un diseño metodológico cuantitativo y transeccional. La muestra está formada por 404 docentes en formación (83,4 % mujeres y 16.1% hombres), con una edad media de 21.36 años (SD=4,37). El juicio de expertas apoyó la validez de contenido de los ítems, que estuvieron bien puntuados en claridad, relevancia y pertinencia. Los análisis factoriales evidenciaron que los ítems de la EACIG se agrupaban en una única dimensión. La validez convergente y discriminante muestran que las mediciones de la escala están relacionadas el constructo teórico. Por lo tanto, la EACIG es una escala válida y fiable para analizar actitudes contrarias a los avances feministas. Disponer de una herramienta como esta proporciona la oportunidad de explorar creencias culturales que frenan la igualdad de género, contribuyendo así a la promoción de la justicia social.

KEYWORDS:

Gender inequality
Gender equality
Gender violence
Reliability
Psychometric validation

ABSTRACT:

Gender equality is a worldwide goal that features in both national and international policies. Nonetheless, certain beliefs obstructing its attainment persist. The aim of this research was to design and validate the Scale of Attitudes Against Gender Equality (EACIG, for its acronym in Spanish) in university students. The research utilises a quantitative, cross-sectional methodological approach. The sample comprises 404 trainee teachers (83.4% female and 16.1% male) with a mean age of 21.36 years (SD=4.37). Expert judgement confirmed the sound content validity of the items, which achieved high scores in relation to clarity, relevance, and pertinence. Factor analyses showed that the EACIG items were grouped into a single dimension. The convergent and discriminant validity of the scale demonstrate that the measures are related to the theoretical construct. Thus, the EACIG is a valid and reliable instrument for analysing attitudes against feminist advances. Having a tool such as this provides the opportunity to explore cultural beliefs that hinder gender equality, thus contributing to the promotion of social justice.

CÓMO CITAR:

Pana, A. G., Bonilla-Algovia, E., Carrasco Carpio, C. y Checa-Romero, M. (2024). Escala de actitudes contra la igualdad de género: diseño y validación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 95-114.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.006>

1. Introducción

La igualdad es un objetivo mundial que sigue encontrando obstáculos y resistencias a pesar de los avances conseguidos. En ese sentido, es clave analizar los indicadores culturales para el desarrollo enfocados en medir el avance de la igualdad de género, ya que, en muchas ocasiones, los valores culturales se convierten en instrumentos eficaces para impedir los cambios y mantener el orden existente de las cosas, interfiriendo así en el progreso hacia la justicia social. De esta forma, las normas y patrones culturales están íntimamente relacionados con la perpetuación de las desigualdades de género, impidiendo el desarrollo humano de mujeres y hombres (Cáceres et al., 2022), y también con la violencia de género, que representa una manifestación extrema de estas desigualdades (González Fernández-Conde et al., 2023). La investigación de Glick y cols. (2000) puso en evidencia que, cuando aumentan los indicadores de igualdad de género, disminuyen los niveles de sexismo y viceversa. El último informe del Índice de Desigualdad de Género (IDG), correspondiente al año 2021, cifraba la desigualdad de género en España en 0,057, lo que la situaba en el puesto 14 del ranking mundial, avanzando dos puestos con respecto a 2019 (índice del 0,070 y puesto 16). El primer puesto corresponde a Dinamarca, con un índice de desigualdad de 0,013 (United Nations Development Programme, 2022).

Los patrones culturales están interiorizados como modelos percibidos a través de principios, actitudes y valores que condicionan la vida en sociedad (Fernández, 2007). De forma específica, las representaciones y actitudes de género se adquieren a través de los procesos de socialización dentro de un determinado contexto cultural, asumiendo roles diferenciales entre hombres y mujeres. Muchas de estas representaciones derivan en identidades estereotipadas (Amurrio-Vélez et al., 2012; Colás-Bravo y Villaciervos-Moreno, 2007), dando lugar a los estereotipos de género, que se perciben como representaciones válidas de la realidad, consolidándose y reforzándose por la influencia del contexto sociocultural (Alemany-Arrebola et al., 2019). Estas influencias se perciben incluso desde el contexto educativo familiar a través de los procesos de socialización primaria, donde los progenitores promueven proyectos identificatorios diferenciales en sus prácticas educativas tempranas, ligadas a un complejo sistema de expectativas que son distintas para sus hijos e hijas. En este sentido, una investigación desarrollada en Roma con niñas y niños de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años concluye que la interiorización de los estereotipos de género ya es rastreable a esas edades y, debido a una trayectoria diferente de socialización primaria, los niños y las niñas desarrollan su identidad de género en consonancia con las expectativas sociales (Cerbara et al., 2022). Resultados similares se derivan de una reciente investigación en España con niños y niñas de edades más tempranas (4-9 años), que muestra la interiorización de los roles de género tradicionales sobre las profesiones de hombres y mujeres (Solbes-Canales et al., 2020).

Teniendo en cuenta los patrones tradicionales culturales mencionados, la estructura ocupacional es uno de los contextos sociales donde más se reproducen. En el ámbito sociolaboral y la carrera profesional, las percepciones prejuiciosas y estereotipadas son abundantes. En el caso específico de las mujeres, la vulnerabilidad se ve aumentada debido a los tradicionales parámetros de distribución de actividades entre hombres y mujeres, imponiendo a ellas serias restricciones para insertarse en la actividad económica. Por otro lado, la conciliación entre la vida familiar y laboral ha generado nuevos escenarios para enmarcar la relación entre el trabajo y las mujeres, especialmente a partir del denominado care, traducido por “el cuidado” o “los

cuidados” (Martín, 2008; Torns, 2008). En este sentido, son las mujeres las que se encargan de forma predominante del trabajo doméstico, siendo, por tanto, protagonistas de la doble presencia (Balbo, 1994). En consecuencia, las desigualdades de género no han desaparecido, sino que se han transformado (Carrasquer, 2009; Ruiz López et al., 2018). Atendiendo a los datos de la encuesta de valores mundiales (Haerpfer et al., 2022), se evidencia que el 42 % de los hombres y el 40 % de las mujeres creen que un niño o una niña de edad preescolar sufrirá si su madre trabaja. Al mismo tiempo, la encuesta recoge que el 36 % de los hombres y el 25 % de las mujeres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en los cargos directivos de las empresas y, por último, desde el punto de vista de los salarios, el 34 % de los hombres y el 33 % de las mujeres piensan que, si una mujer gana más dinero que su marido, es probable que esto genere problemas. García y Albareda-Tiana (2024) analizaron la relación entre el ODS 5, Igualdad de género, y el ODS 8, Trabajo decente y crecimiento económico, observando que en el año 2021 los hombres ganaron un 12,5 % más que las mujeres, con una participación laboral del 94 % frente al 63 % de las mujeres. Estas realizaban 2.6 veces más trabajo doméstico y de cuidado de personas dependientes. En 2019, solo el 28% de los puestos directivos estaban ocupados por mujeres. Por lo tanto, estos datos subrayan la necesidad de implementar políticas efectivas para afrontar brechas de género desde el ámbito laboral y económico, siguiendo los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

El mercado de trabajo sigue siendo un ámbito donde las brechas de género son profundas. Una de estas brechas puede entenderse atendiendo a la clasificación de dos dimensiones diferenciadoras entre hombres y mujeres: el concepto de competencia, entendida como la capacidad de alcanzar metas, y el concepto de sociabilidad, referida a la simpatía (Fiske et al., 2002). Según clasificación, los hombres se consideran con una mayor competencia y menor sociabilidad, evidenciando sus capacidades físicas o intelectuales, y las mujeres se consideran con menor competencia y mayor sociabilidad, enmarcada en el ámbito privado y mostrando habilidades relacionadas con la protección y el cuidado (Fiske et al., 2007; Furnham y Paltzer, 2010). Esta clasificación y el Modelo del Contenido de los Estereotipos (Fiske et al., 2002) tienen claras implicaciones sociales relacionadas con la inequidad de género (Davies et al., 2005), dando lugar a hechos como, por ejemplo, que existan pocas mujeres en cargos de poder, justificando así el orden social y las desigualdades como consecuencia de la Teoría de la Justificación Social (Jost y Burgess, 2000).

Una investigación reciente en España concluye que los hombres y las mujeres tienen probabilidades desiguales de ocupar posiciones de autoridad, aunque la evidencia no respalda la hipótesis de que la desventaja femenina aumenta a medida que se accede a niveles más altos de la escala de autoridad (Caínzos, 2021). En una revisión sistemática sobre la carrera profesional de mujeres académicas o investigadoras en ciencias biomédicas se mostraron los obstáculos principales para su promoción, entre los que se encontraron los sesgos de género en la evaluación de la investigación, el individualismo y la falta de colaboración, la falta de influencia de las mujeres, las desigualdades de género en la contratación y la promoción, la percepción de sexismo y discriminación en el clima laboral, y las dificultades de conciliación (Segovia-Saiza et al., 2020).

Las mujeres jóvenes, en comparación con los hombres, suelen estar más dispuestas a sacrificar una parte de su carrera profesional a cambio de mejorar la conciliación entre los ámbitos familiar y laboral (Fernández-Cornejo et al., 2016, citado en Mateos de Cabo, 2017). Esto puede explicarse bajo la Teoría de la congruencia de rol del prejuicio hacia líderes femeninos (Eagly y Karau, 2002), que afirma que las mujeres que son

competentes en posiciones de liderazgo tienden a ser juzgadas tanto personal como socialmente, ya que desafían las conductas deseables del género femenino (Cuadrado y Morales, 2007). Otro fenómeno explicativo es el denominado *cement ceiling* (techo de cemento), donde son las propias mujeres las que se autoexcluyen de ciertos trabajos o posiciones de liderazgo debido a las consecuentes dificultades que les impedirán la conciliación laboral y familiar (De Silva y Thulemark, 2022; Punnet, 2016). Estas situaciones generan el denominado sincretismo genérico (Lagarde, 2000), que implica que las mujeres deben ser tradicionales y modernas al mismo tiempo, teniendo que actuar con lo que socialmente se espera de ellas (ser buenas madres y esposas), pero accediendo al mundo empresarial, siendo atacadas por ello por el estigma de la masculinidad. Estos movimientos repercuten en la discriminación de género, ya que las mujeres se sienten limitadas al predecir el castigo social que puede suponer asumir repertorios de conducta novedosos y contrarios a los estereotipos de género prescritos (De Lemus et al., 2008).

La crisis económica global ha empujado la búsqueda de beneficios sin tener en cuenta el bienestar de las personas. En esta línea, la literatura de la Gestión Empresarial ha contribuido tradicionalmente a construir imágenes de liderazgo con base en estereotipos masculinos (Alonso y Fernández, 2013). No obstante, y debido a la incorporación de las mujeres a posiciones de líderes empresariales, ha cambiado el discurso de la Excelencia Empresarial, donde recientemente se ha incorporado el género como tema destacado (Méndez et al., 2019). Sin embargo, todavía no está claro si se trata de un liderazgo transformador crítico más allá de los estereotipos de feminidad y masculinidad, o un discurso basado en roles de género excluyentes que promueve la desigualdad de género.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados y la repercusión de estos en términos de justicia social, se hace necesario analizar las actitudes hacia las responsabilidades de las mujeres en la esfera social, a través de escalas de medida que posean adecuadas propiedades psicométricas. Una de las que primero se diseñaron, denominada *Attitudes toward women scale* (Spence y Helmreich, 1972), evalúa las actitudes hacia los roles, los derechos y las responsabilidades de las mujeres, y se compone de 55 ítems. Más adelante, surgieron escalas que trataron de explicar la posición de desigualdad de las mujeres en los distintos ámbitos sociales, políticos y económicos, como la *Sexist attitudes toward women scale* (Benson y Vincent, 1980), y la *Sex role egalitarian scale* (Beere et al., 1984), una escala de 95 ítems que mide roles maritales, roles parentales, vida profesional, educación y aspectos sociales e interpersonales. Para el contexto español, De Sola y cols. (2003) validaron el *Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de género* (CAIG), en una muestra de 330 estudiantes de la Universidad de Valencia. El cuestionario, que consta de 30 ítems, revela una estructura de seis factores compuestos por cinco ítems cada uno que explican conjuntamente el 54,4 % de la varianza. No obstante, la rápida evolución de los valores sociales y la variedad de contextos culturales aconsejan actualizar y concretar los instrumentos de medida de las actitudes que pueden obstaculizar la igualdad de género. Por ejemplo, el trabajo de Lara-Garrido y cols. (2022) se relaciona con esta necesidad al proporcionar una base empírica para el diseño de escalas de medida actualizadas y contextualizadas que evalúen las actitudes hacia la igualdad. Su investigación, que examina las actitudes y conocimientos del alumnado universitario, destaca la importancia de la formación en diversidad sexual y de género y cómo esta impacta en las actitudes hacia la igualdad de género. Dado el rápido cambio social y la complejidad de los contextos actuales, es esencial contar con herramientas de medición que reflejen las realidades contemporáneas y permitan una comprensión más profunda de las actitudes sobre las responsabilidades de las mujeres en la esfera social.

Las herramientas anteriores, diseñadas en contextos y tiempos específicos, no reflejan completamente los cambios sociales recientes ni las complejidades actuales en torno a la igualdad de género. La *Escala de actitudes contra la igualdad de género* (EACIG) se propone como una herramienta innovadora y necesaria para abordar estas limitaciones. Diseñada para conocer las actitudes de las generaciones actuales, especialmente en contextos universitarios donde la diversidad y la conciencia sobre la igualdad de género han ganado mayor relevancia, la EACIG busca medir actitudes de manera más precisa, reflejar la evolución de las normas sociales y proporcionar datos relevantes y accionables para el desarrollo de intervenciones sociales y educativas. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo diseñar y validar la EACIG en una muestra de estudiantes universitarios, asegurando su relevancia y aplicabilidad en el contexto actual.

2. Método

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico fue cuantitativo y transeccional, empleando un cuestionario estructurado para la recogida de datos. Se utilizó este tipo de cuestionario con preguntas cerradas porque estas pueden contestarse de forma sencilla y porque favorecen la comparación de los resultados (Useche et al., 2019). Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, el diseño metodológico se escogió con base en las recomendaciones teórico-prácticas de Boateng y cols. (2018) para el desarrollo y la validación de escalas.

Muestra y muestreo

La muestra del estudio está formada por 404 estudiantes de grados y másteres en Ciencias de la Educación (Grado en Magisterio de Educación Infantil; Grado en Magisterio de Educación Primaria; Doble Grado de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria; Máster en Psicopedagogía; y Máster de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas) procedentes de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. El Cuadro 1 recoge las principales características sociodemográficas de la muestra.

Cuadro 1

Características sociodemográficas

	n	%
Sexo		
Hombres	65	16,1 %
Mujeres	337	83,4 %
Edad		
18-20 años	214	53,0 %
21-24 años	158	39,1 %
25 + años	32	7,9 %
Nacionalidad		
Española	397	98,3 %
Extranjera	7	1,7 %
Nivel educativo		
Grado	367	90,8%
Máster	37	9,2 %

El 83,4 % son mujeres y el 16,1 %, hombres. El 98,3 % tiene nacionalidad española. La edad media es de 21,36 años (SD=4,37). El muestreo fue intencional y no aleatorio, realizando una selección por conveniencia entre las personas matriculadas en la Facultad de Educación (docentes en formación) de las dos comunidades autónomas que participaron en el estudio. La definición del tamaño muestral necesario para validar una escala es un asunto polémico, pero la literatura académica suele proponer la utilización de muestras de 200-300 participantes como mínimo (Boateng et al., 2018; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Instrumentos de obtención de información

1. *Datos descriptivos*. Se administró un breve cuestionario de carácter sociodemográfico (ad hoc), en el que se incluyeron preguntas relativas al sexo, la edad, la nacionalidad, etc.

2. *Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG)*. La escala está compuesta por 15 ítems que han sido diseñados para evaluar las actitudes que se oponen a la igualdad de género en el plano sociolaboral (véase Anexo I). La EACIG tiene un formato de respuesta tipo Likert con 5 posibilidades: 1, Totalmente en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, De acuerdo y 5, Totalmente de acuerdo. Todos los ítems tienen una dirección directa (p.ej. Es más natural que sean las mujeres quienes soliciten la reducción de jornada o una excedencia para realizar tareas de cuidados), por lo que, a mayor puntuación en los mismos, mayor grado de acuerdo con las actitudes que se oponen a los avances sociales en materia de igualdad de género. La consistencia interna de la escala se estudia a través de distintos análisis en la sección de Resultados.

3. *Escala VB-IPV/AW* (Martín-Fernández et al., 2018). Se trata de una escala que mide las actitudes de culpabilización de la víctima en situaciones de violencia de género. El instrumento consta de 12 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1, Muy en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, De acuerdo y 4, Muy de acuerdo). La consistencia interna de la escala en el presente trabajo ha sido adecuada ($\alpha=0,82$).

4. *Posicionamiento feminista del alumnado*. Se trata de una pregunta ad hoc para analizar cómo se posicionan las personas respecto al feminismo (¿Cómo te consideras desde un punto de vista feminista?). La respuesta a dicha pregunta se da a través de una escala Likert con 6 opciones de respuesta: 0, Nada feminista; 1, Casi nada feminista; 2, Poco feminista; 3, Algo feminista; 4, Feminista; 5, Muy feminista.

Trabajo de campo

La EACIG en su versión definitiva fue administrada a 404 docentes en formación de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. La participación en el estudio fue estrictamente voluntaria y anónima. Las personas participantes fueron informadas de los objetivos y las características del estudio a través de la Hoja de Información al Participante (HIP) y el Consentimiento Informado (CI). Los datos se recogieron a través de un cuestionario online creado mediante la aplicación Microsoft Forms. El cuestionario fue autoadministrado. La investigación se ha realizado en el marco de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología 2021 (ref. SBPLY/21/180501/000065), cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Se cuenta con los correspondientes informes favorables del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal (CEIP/2022/06/102 y CEID/2022/3/058).

Análisis de datos

Los softwares estadísticos empleados para el análisis de los datos fueron SPSS (IBM 29) y FACTOR Analysis (14.1.0.0). FACTOR es un programa integral para realizar análisis factoriales exploratorios y semiconfirmatorios (Fernando y Lorenzo-Seva, 2017). Los estadísticos descriptivos fueron la media, la desviación estándar y el error estándar. La evidencia de la validez de contenido de los ítems se evaluó a través del juicio de cuatro expertas en el campo de los Estudios de Género y de la Educación, que fueron seleccionadas por su trayectoria y conocimiento en la materia (Boateng et al., 2018). Las recomendaciones actuales para seleccionar el número de factores desaconsejan el uso exclusivo de la regla de Kaiser y el gráfico de sedimentación, siendo necesario incorporar procedimientos adicionales como el AP y el indicador RMSEA (Lloret-Segura et al., 2014). Por ello, la estructura factorial de la EACIG se estudió mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en SPSS y el Análisis Paralelo (AP) en FACTOR, que se apoyaron en el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett. Valores iguales o superiores a 0,80 en el KMO permiten confirmar la relación entre las variables (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En línea con lo expuesto por Forero y cols. (2009), teniendo en cuenta que los indicadores de la EACIG son de tipo ordinal, los análisis factoriales se implementaron con el método de estimación Mínimos Cuadrados no Ponderados, más conocido como ULS (Unweighted Least Squares). En el AP, concretamente, se empleó el método ULS robusto a partir de las correlaciones policóricas. Los índices y los criterios de referencia considerados para la valoración del ajuste en el AP son los siguientes (Boateng et al., 2018): $RMSEA \leq 0,06$; $NNFI \geq 0,95$; CFI y $GFI \geq 0,95$; $SRMR \leq 0,08$; $WRMR \leq 1,0$. Para decidir sobre la retención de los ítems, se estudiaron los pesos factoriales, la correlación ítem-total corregida y el alfa si se elimina el ítem. Se retuvieron los ítems con cargas factoriales y correlaciones superiores a 0,30 que no empeoraban la fiabilidad global de la escala (Boateng et al., 2018). La consistencia interna se evaluó por medio de varios indicadores que van más allá del alfa de Cronbach y lo complementan (Domínguez-Lara, 2012, 2016; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017): alfa ordinal ($\alpha \geq 0,70$), el factor de determinación ($FD \geq 0,90$), el coeficiente H ($H \geq 0,70$) y el coeficiente omega ($\omega \geq 0,70$). Para analizar la validez convergente y discriminante de la EACIG, se calcularon las correlaciones de Pearson con respecto a la Escala VB-IPVAW (Martín-Fernández et al., 2018) y el posicionamiento feminista, respectivamente.

3. Resultados

3.1. Diseño y elaboración de los ítems

El diseño de la EACIG parte de una exhaustiva revisión de la bibliografía sobre desigualdad de género (Cáceres et al., 2022; Caínzos, 2021; Carrasquer, 2009; Colás-Bravo y Villaciervos, 2007; García y Albareda-Tiana, 2024; Glick et al., 2000; González Fernández-Conde et al., 2023; Jiménez Andújar et al., 2023; Ruiz López et al., 2018; Segovia-Saiza et al., 2020; Solbes-Canales et al., 2020), de otros instrumentos validados (De Sola et al., 2003; García-Pérez et al., 2010; Glick y Fiske, 1996; Lameiras et al., 2002; Lara-Garrido et al., 2022; Piedra et al., 2014) y de los resultados que arroja una investigación de carácter cualitativo que precede a este trabajo (Ibáñez Carrasco y Pana, 2022). Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo analizar la competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes de Castilla-La Mancha, además de explorar el nivel de implementación de la perspectiva de género en las Facultades de Educación. Para ello, a través de la realización de 27 grupos de discusión con 210 docentes en formación, se recogieron las percepciones y experiencias acerca de la

igualdad de género y la coeducación. El análisis temático (Braun y Clarke, 2006) fue la técnica escogida para estudiar las ideas existentes en el discurso del profesorado en formación con respecto a la situación de la igualdad de género. Las creencias del profesorado se clasificaron por categorías, diseñando los ítems de la EACIG a partir de las creencias que obstaculizan la igualdad de género en el plano sociolaboral. De este modo, el análisis temático sirvió de base para el planteamiento inicial de los ítems de la escala, que fueron pensados para evaluar una sola dimensión.

3.2. Validez de contenido

La validez de contenido de la EACIG fue evaluada mediante la técnica juicio de expertos/as (Boateng et al., 2018). La evaluación fue realizada por cuatro expertas con una amplia trayectoria y conocimiento en el ámbito de los Estudios de Género y la Educación, a quienes se envió el listado inicial de ítems y las instrucciones de la evaluación de la escala. Se les solicitó que valoraran cuantitativamente el grado de comprensibilidad de los ítems (claridad), el grado de relevancia de los ítems con respecto al objeto de medición (relevancia) y el grado de correspondencia entre el contenido y la dimensión que se pretendía medir (pertinencia). Para ello, utilizaron una escala de 5 puntos en la que se expresaba el grado de claridad (1, nada claro; 5, muy claro), el grado de relevancia (1, nada relevante; 5, muy relevante) y el grado de pertinencia (1, nada pertinente; 5, muy pertinente). Asimismo, se les ofreció un espacio para realizar una valoración cualitativa de los ítems. Tras la revisión de los juicios cuantitativos y cualitativos emitidos por las expertas, se descartaron los ítems que representaban conceptos similares y se modificó la redacción de algunos de ellos. Pasaron a integrar la escala los 15 ítems que, teniendo una puntuación igual o superior a 4 en claridad, relevancia y pertinencia, representaban mejor las actitudes en contra de la igualdad.

Cuadro 2

Listado final de ítems y juicio de expertas

Formulación final de los ítems de la EACIG	M (claridad)	M (relevancia)	M (pertinencia)
1. Situar el apellido paterno en segundo lugar es un acto de menosprecio hacia los hombres.	5	5	5
2. La equiparación de la duración del permiso de maternidad y paternidad es una medida innecesaria.	4,5	5	5
3. Es más natural que sean las mujeres quienes soliciten la reducción de jornada o una excedencia para realizar tareas de cuidados.	5	5	5
4. Las medidas de conciliación en las empresas no son necesarias en la sociedad actual.	4,5	4,5	4,5
5. Al convertirse en madres, las mujeres deben ser realistas y replantearse su desarrollo profesional.	5	5	5
6. Las mujeres no deberían acceder a altos cargos en el trabajo porque no prestarían la misma dedicación que los hombres.	4,75	5	5
7. Las mujeres son más propensas al absentismo laboral que los hombres, por lo que no es recomendable que lideren equipos de trabajo.	5	5	5
8. Las mujeres están menos preparadas para afrontar los nuevos retos laborales y tecnológicos de la sociedad moderna.	5	5	4,25
9. Las dificultades que tienen las mujeres para acceder a posiciones de liderazgo se deben a una menor capacidad.	4,25	4,25	5

Formulación final de los ítems de la EACIG	M (claridad)	M (relevancia)	M (pertinencia)
10. La precariedad laboral afecta por igual a hombres y mujeres.	5	5	5
11. Los trabajos físicamente más duros deberían desempeñarlos los hombres.	5	5	5
12. Existen profesiones de hombres y profesiones de mujeres.	5	5	5
13. Es mejor que el cuidado de las personas mayores sea realizado por las mujeres.	5	5	5
14. Los hombres están más capacitados que las mujeres para las ciencias.	5	5	5
15. El emprendimiento es más propio de los hombres.	4,25	4,5	4,5

El juicio de las expertas evidenció que los 15 ítems de la EACIG estaban bien definidos y abarcaban el constructo que pretendían medir. La puntuación media de los indicadores fue 4,82 en claridad (SD=0,29), 4,88 en relevancia (SD=0,25) y 4,88 en pertinencia (SD=0,25). El Cuadro 2 muestra la formulación definitiva de los ítems y las puntuaciones medias de cada uno de ellos en lo que respecta a claridad, la relevancia y la pertinencia.

3.3. Análisis descriptivos y Pruebas de normalidad

El Cuadro 3 muestra los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad de los 15 ítems que conforman la EACIG. El cuestionario virtual no permitió preguntas sin respuesta, por lo que el porcentaje de valores perdidos fue del 0 % en todos los ítems. En cuanto a los descriptivos, las puntuaciones en la desviación estándar oscilaron entre 0,40 y 1,17 y los errores estándar, entre 0,02 y 0,05. Las medias fluctuaron entre 1,08 y 1,93. Los coeficientes de la correlación ítem-total corregida fueron superiores a 0,30 y el alfa de Cronbach de la escala ($\alpha=0,84$, IC 95 %= $0,81-0,87$) no empeoraba con la eliminación de los ítems, por lo que todos los ítems se retuvieron en los análisis factoriales del siguiente paso. Los valores de asimetría oscilaron entre 0,91 y 6,42 y los valores de curtosis entre -0,15 y 49,89. Estos valores apoyan la utilización de las correlaciones policóricas.

Cuadro 3

Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad

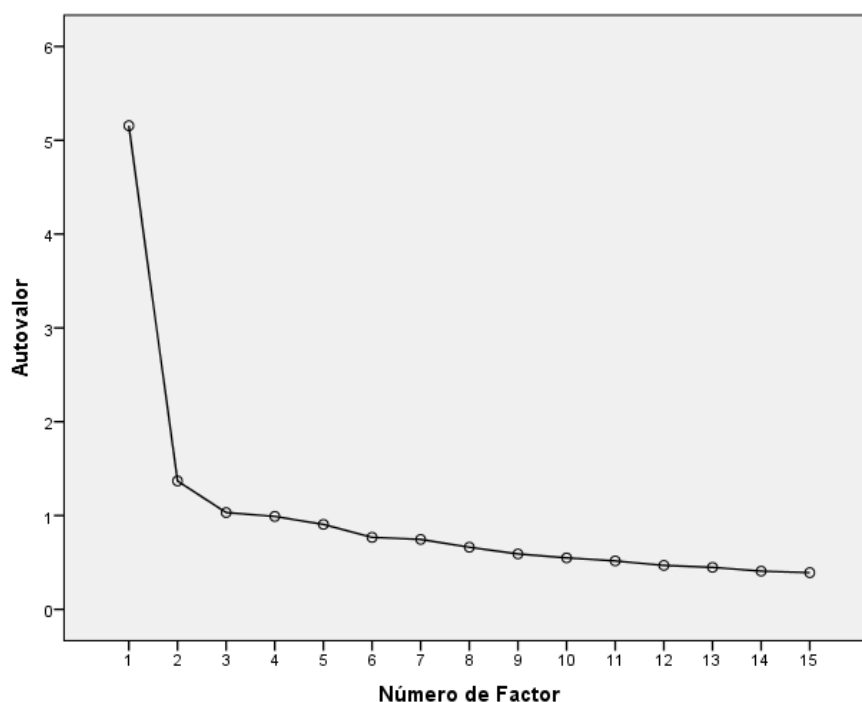
	M	SD	SE	$r_{\text{ítem-total}}$	α -ítem	Curtosis	Asimetría
Ítem 1	1,24	0,66	0,03	0,46	0,83	10,03	3,08
Ítem 2	1,39	0,84	0,04	0,37	0,84	5,01	2,32
Ítem 3	1,59	0,95	0,05	0,51	0,83	1,21	1,48
Ítem 4	1,57	0,97	0,05	0,52	0,83	1,94	1,63
Ítem 5	1,32	0,69	0,03	0,48	0,83	5,98	2,43
Ítem 6	1,08	0,40	0,02	0,38	0,84	49,89	6,42
Ítem 7	1,12	0,43	0,02	0,50	0,84	24,16	4,38
Ítem 8	1,13	0,48	0,02	0,50	0,83	25,09	4,67
Ítem 9	1,16	0,56	0,03	0,51	0,83	16,59	3,97
Ítem 10	2,00	1,17	0,06	0,44	0,84	-0,15	0,91
Ítem 11	1,93	1,10	0,05	0,61	0,83	0,14	1,03
Ítem 12	1,50	0,93	0,05	0,53	0,83	3,56	2,00
Ítem 13	1,24	0,58	0,03	0,53	0,83	6,75	2,62
Ítem 14	1,17	0,52	0,03	0,55	0,83	9,24	3,13
Ítem 15	1,48	0,87	0,04	0,53	0,83	2,53	1,79

3.4. Análisis Dimensional de la Escala

El AFE se llevó a cabo sobre la totalidad de la muestra (N=404). Para obtener el grado de adecuación del muestreo, se calcularon el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los valores resultantes en ambas pruebas (KMO=0,89; χ^2 Esfericidad=1698,51; $p < 0,001$) fueron adecuados, realizándose a continuación el análisis de la estructura factorial exploratorio de la EACIG. Según la regla de Kaiser, tal y como indica el gráfico de sedimentación (véase Figura 1), los resultados del AFE arrojaron tres factores con autovalores iniciales superiores a la unidad. Sin embargo, dos de los factores tenían autovalores bajos (1,37 y 1,03), por lo que su selección sería limitada. En la misma línea, los pesos de los ítems en la matriz factorial apuntaron a una sola dimensión.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



El AP basado en las correlaciones de Pearson recomendó la interpretación de un solo factor. El modelo tenía buenos índices de ajuste (método ULS robusto): $\chi^2/df=2,23$; GFI=0,97; AGFI=0,97; CFI=0,98; NNFI=0,97; RMSEA=0,050; RMSR=0,069; WRMR=0,053. No obstante, como se explicó anteriormente, la distribución de los datos y el carácter ordinal de las variables conducía a la realización de un segundo AP; en este caso, basado en la matriz de correlaciones policóricas (método ULS robusto). El AP siguió recomendando una sola dimensión que explica el 58,38 % de la varianza. Todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a 0,50, por lo que no se estudió la eliminación de ninguno. Los índices de ajuste del modelo unifactorial de 15 ítems fueron del todo apropiados (KMO=0,91; Barlett=4337,7; $p < 0,001$): $\chi^2/df=2,10$; GFI=0,99; AGFI=0,99; CFI=0,99; NNFI=0,99; RMSEA=0,041; RMSR=0,067; WRMR=0,050. El promedio de las cargas factoriales y las comunalidades de la EACIG fue 0,72 y 0,52, respectivamente (véase Cuadro 4).

Cuadro 4***Pesos factoriales de los ítems y comunalidades***

	Peso factorial	Comunalidad
Ítem 1	0,71	0,51
Ítem 2	0,55	0,30
Ítem 3	0,66	0,43
Ítem 4	0,67	0,44
Ítem 5	0,70	0,49
Ítem 6	0,82	0,68
Ítem 7	0,80	0,65
Ítem 8	0,82	0,67
Ítem 9	0,83	0,68
Ítem 10	0,53	0,28
Ítem 11	0,71	0,50
Ítem 12	0,67	0,45
Ítem 13	0,76	0,58
Ítem 14	0,80	0,64
Ítem 15	0,69	0,48
<i>Promedio</i>	0,72	0,52

3.5. Fiabilidad y Validez Convergente/Discriminante

La fiabilidad de los puntajes y del constructo estuvo dentro de los rangos de aceptabilidad, ya que el alfa ordinal ($\alpha=0,94$), el factor de determinación ($FD=0,97$), el coeficiente H ($H=0,95$) y el coeficiente omega ($\omega=0,94$) fueron apropiados. Por otra parte, como medida de validez convergente, se estudiaron las correlaciones de Pearson entre la EACIG y la Escala VB-IPVAW (Martín-Fernández et al., 2018) (Cuadro 5). Los resultados mostraron una correlación directa entre las actitudes hacia la desigualdad de género y la aceptabilidad de la violencia contra las mujeres ($r=0,56$, $p<0,001$). En cuanto a la validez discriminante, se analizó a través de las correlaciones entre la EACIG y el posicionamiento feminista, hallando una correlación indirecta ($r=-0,39$, $p<0,001$).

Cuadro 5***Medidas de validez convergente y discriminante***

	Escala VB-IPVAW (Martín-Fernández et al., 2018)	Posicionamiento feminista
Ítem 1	0,31***	-0,244**
Ítem 2	0,20***	-0,174**
Ítem 3	0,34***	-0,197**
Ítem 4	0,37***	-0,214**
Ítem 5	0,30***	-0,176**
Ítem 6	0,19***	-0,109*
Ítem 7	0,27***	-0,166**
Ítem 8	0,22***	-0,108*
Ítem 9	0,32***	-0,172**
Ítem 10	0,30***	-0,321**
Ítem 11	0,38***	-0,329**
Ítem 12	0,44***	-0,293**
Ítem 13	0,39***	-0,229**
Ítem 14	0,45***	-0,242**
Ítem 15	0,35***	-0,239**

Nota. * $p\leq 0,05$; ** $p\leq 0,01$; *** $p\leq 0,001$.

40, Discusión

Las investigaciones que evidencian la persistencia de actitudes contrarias a la igualdad de género, en especial en la adolescencia y la juventud, son numerosas en la actualidad (Ayala et al., 2021; Azorín, 2017; Carrasco et al., 2021; Carbonell y Mestre, 2019; Díaz y Sánchez, 2019). Pese a los avances logrados en materia de igualdad, la consecución de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres sigue siendo un desafío global. Así, las normas sociales y los patrones culturales se vinculan directamente con la perpetuación de las desigualdades de género, impidiendo el desarrollo personal de hombres y mujeres (Cáceres et al., 2022). A nivel internacional, las creencias sexistas y estereotipadas han sido relacionadas, incluso, con los indicadores nacionales de desigualdad de género (Glick et al., 2000). Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2023), se estima que a nivel mundial la brecha no se eliminará hasta el año 2228, es decir, dentro de 205 años. El trabajo de cuidados de menores y otros familiares, junto con la realización de tareas en el hogar, siguen siendo los principales frenos para la igualdad en el terreno sociolaboral (Carrasquer, 2020; De Sola et al., 2003; Haerpfer et al., 2022; Peralta y Olivarría, 2022; Vaca, 2019). En este sentido, resulta clave analizar los factores culturales que actúan como instrumentos que frenan o ralentizan los cambios sociales, perpetuando el statu quo de género e impidiendo la igualdad y la justicia social.

Por todo lo anterior, dada la rápida variabilidad de los contextos sociales, económicos y culturales, resulta necesaria la actualización de las escalas y cuestionarios de medida de las actitudes que obstaculizan la igualdad, razón que justifica que el objetivo de este trabajo haya sido diseñar y validar la EACIG en estudiantes universitarios.

La evaluación de la validez de contenido de la escala se realizó mediante el juicio de cuatro expertas en el ámbito de los Estudios de Género y la Educación (Boateng et al., 2018). Las puntuaciones medias de los ítems fueron elevadas con respecto a los criterios de claridad, relevancia y pertinencia, lo que refleja la idoneidad de los indicadores para medir las actitudes contra la igualdad de género. El KMO aportó evidencias de que la matriz de correlaciones era adecuada (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Los coeficientes de la correlación ítem total corregida fueron superiores a 0,30 y el coeficiente alfa de Cronbach fue superior a 0,70 y no mostró mejoras al eliminar elementos, por lo que la EACIG reflejó valores aceptables, reteniendo todos los ítems (Boateng et al., 2018).

El análisis de la estructura interna de la EACIG, tomando en cuenta el tipo de variables y la distribución de los datos, se realizó con el método ULS (Forero et al., 2009). Los resultados apoyaron un modelo unidimensional en el que todos los ítems se agrupaban en un factor de actitudes contra la igualdad. Si bien el AFE arrojó dudas sobre la dimensionalidad, el AP aportó evidencias a favor de la solución unifactorial. Los 15 ítems cargaron en el factor principal con pesos superiores a 0,50 y los índices de bondad de ajuste se enmarcaron en los valores de referencia (Boateng et al., 2018). Además, el modelo unifactorial obtuvo una consistencia interna apropiada (Campo-Arias y Oviedo, 2008; Domínguez-Lara, 2012, 2016; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017), con base en el alfa de Cronbach, el alfa ordinal, el coeficiente H y el omega. Por lo tanto, desde un punto de vista psicométrico, la EACIG es una herramienta válida y fiable.

Se estudiaron las correlaciones entre la EACIG y la VB-IPVAW (Martín-Fernández et al., 2018), resultando directas y estadísticamente significativas y evidenciando la validez convergente de la escala. Estos resultados van en la misma línea que otros estudios realizados en el contexto español. Por ejemplo, la investigación de Garaigordobil y

Aliri (2013) con una muestra de 2.867 participantes, 1.412 padres y madres y 1455 adolescentes de 11 a 17 años, mostró que los y las adolescentes que tenían altos niveles de sexismo también justificaban más la violencia (entre iguales, doméstica y contra minorías). Por otra parte, se analizó la validez discriminante de la escala a través de las correlaciones entre la EACIG y el posicionamiento feminista del alumnado, hallando una correlación indirecta y significativa. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Martínez y Paterna-Bleda (2013), que mostraron correlaciones negativas entre la ideología sexista y la ideología feminista. Se confirma así la validez discriminante de la escala.

El estudio presenta determinadas limitaciones que requieren consideración. En primer lugar, la validación de la EACIG, de forma similar a otros trabajos realizados (De Sola et al., 2003; Miralles-Cardona et al., 2018, 2020; Spence y Helmreich, 1972), se llevó a cabo en una muestra de estudiantes universitarios y no en una muestra representativa de la población general. No obstante, la validez ha quedado reflejada en los análisis psicométricos, observándose rigor metodológico respecto a la representación del objeto de estudio. En consecuencia, el estudio supone una valiosa contribución a la comunidad científica a través de un instrumento actualizado. En segundo lugar, entre las personas participantes hubo una mayor presencia de mujeres en comparación con los hombres, lo que imposibilita el análisis de la invarianza factorial en función del sexo. Este hecho refleja con una imperiosa claridad uno de los efectos del sistema patriarcal y androcéntrico, la feminización de la enseñanza. Esto explica la desproporción en las carreras conducentes a ejercer la docencia, socialmente más vinculadas a características consideradas “femeninas” como el cuidado, la maternidad, la emocionalidad, la sensibilidad, etc. (Díaz y Anguita, 2017; Lameiras, 2002). Por otro lado, atendiendo a la dinámica evolución de las actitudes, así como a la influencia de diferentes contextos culturales, un enfoque de estudio interesante podría ser validar la EACIG en diversos entornos culturales y educativos, analizando la invarianza en función del sexo y la invarianza entre diferentes entornos culturales. Además, se podría valorar ampliar la aplicación del instrumento a otros niveles educativos, lo cual permitiría obtener una visión general de cómo estas actitudes progresan y cambian conforme las personas avanzan en la educación formal. Finalmente, estudiar cambios en las actitudes a lo largo de un periodo temporal podría aportar también una valiosa información sobre la eficacia de las intervenciones educativas y sociales dirigidas a promover la igualdad de género.

Disponer de una herramienta como la EACIG, cuya validez y fiabilidad han sido evidenciadas en el contexto español, proporciona la oportunidad de explorar las actitudes contra la igualdad de género, y de manera específica, las implicaciones de estas en el contexto educativo, social y laboral. Además, la aplicación de esta escala permite estudiar la relación entre dichas actitudes y otros constructos que podrían estar estrechamente relacionados con estas actitudes, como es el caso de la aceptación de la violencia contra las mujeres (Martín-Fernández et al., 2018). De otro lado, cabe señalar que la EACIG no se propone únicamente para su aplicación en el campo de la investigación, siendo un instrumento de gran utilidad para un importante agente de socialización: el profesorado.

Siguiendo a Jiménez Andújar y cols. (2023), el profesorado desempeña un papel fundamental en la detección y desarticulación de estereotipos y prejuicios de género en el contexto educativo, destacando la influencia de la interacción escolar en la promoción de la igualdad de género (Díaz Vásquez et al., 2023). En ese sentido, la EACIG aparece como una herramienta de detección de actitudes contrarias a la igualdad, un elemento que podría resultar clave en la planificación de las acciones

pedagógicas transformadoras. En relación con esto, la literatura científica subraya la importancia de implementar el modelo coeducativo, así como llevar a cabo acciones de sensibilización y concienciación sobre la igualdad entre hombres y mujeres, desarticulando las actitudes contrarias a la misma (Aguilar-Ródenas, 2013; Gallardo-Ruiz López et al., 2020; Ugalde et al., 2019). Por consiguiente, la EACIG surge como un valioso recurso para la promoción de espacios laborales y sociales libres de discriminación de género, proporcionando información concreta que puede orientar actuaciones específicas para fomentar la igualdad.

En conclusión, este trabajo destaca la innegable importancia de promover la igualdad de género y erradicar la violencia contra las mujeres en los contextos sociolaborales. La EACIG se presenta como una herramienta esencial para la construcción de una sociedad más igualitaria, promoviendo así uno de los pilares de la justicia social y el desarrollo sostenible. Su implementación implica responsabilidad y la oportunidad de adaptar prácticas y políticas que fomenten la igualdad de género de manera inquebrantable.

Referencias

- Aguilar-Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.
- Alemaný-Arrebola, I., Robles, M. C. y De la Flor, M. A. (2019). Las actitudes, los estereotipos y los prejuicios. En M. A. Gallardo-Vigil y J. Alemaný-Arrebola (Eds.), *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva* (pp. 1-7). Editorial Comares.
- Alonso, L.E. y Fernández, C.J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Siglo XXI de España.
- Amurrio-Vélez, M., Larrinaga-Rentería, A., Usategui-Basozobal, E. y Del Valle-Loroño, A.I. (2012). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. Eusko Ikaskuntza.
- Ibáñez Carrasco, M. y Pana, A. G. (2022). Desigualdades de género y coeducación: resultados de la investigación cualitativa. En Carrasco Carpio et al. (Coord.), *La competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes de Castilla-La Mancha* (pp. 112-207). Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Ayala, A., Vives Cases, C., Davó Blanes, C., Rodríguez Blázquez, C., Forjaz, M.J., Bowes, N., DeClaire, K., Jaskulska, S., Pyżalski, J., Neces, S., Queirós, S., Gotca, I., Mocanu, V., Corradi, C., & Sanz-Barbero, B. (2021). Sexism and its associated factors among adolescents in Europe: Lights4Violence baseline results. *Aggressive Behavior*, 47(3), 354-363. <https://doi.org/10.1002/ab.21957>
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Balbo, L. (1994). La doble presencia. En C. Borderías; C. Carrasco y C. Alemaný (Comps.), *Las mujeres y el trabajo* (pp. 503-514). Icaria.
- Beere, C. A., King, D. W., Beere, D. B. y King, L. A. (1984). The Sex Role Egalitarian Scale: A measure of attitudes toward equality between the sexes. *Sex Roles*, 1, 563-576. <https://doi.org/10.1007/BF00287265>
- Benson, P. L. y Vincent, S. (1980). Development and validation of the Sexist Attitudes Toward Women Scale (SATWS). *Psychology of Women Quarterly*, 5, 276-291. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1980.tb00962.x>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. y Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cáceres, C. M., Ceballos, E. M. y Torrado, E. (2022). Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 103–124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21450>
- Caínzos, M. (2021). Desigualdad persistente, pero no un techo de cristal. Sobre género y autoridad en el trabajo. *Revista Española de Sociología*, 30(2), a42 1-41. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.43>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H.C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Carbonell, Á. y Mestre, M.V. (2019). Sexismo, amor romántico y desigualdad de género: Un estudio en adolescentes latinoamericanos residentes en España. *América Latina Hoy*, 83, 59-74. <https://doi.org/10.14201/alh2019835974>
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. & Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia: el trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasquer, P. (2020). El redescubrimiento del trabajo de cuidados. Algunas reflexiones desde la sociología. En N. Goren y V. Prieto (Eds.), *Feminismos y sindicatos en Iberoamérica* (pp. 97-126). CLACSO.
- Cerbara L., Ciancimino G. y Tintori A. (2022). Are we still a sexist society? primary socialisation and adherence to gender roles in childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6) 3408. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Colás-Bravo, P. y Villaciervos-Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–38.
- Cuadrado, I. y Morales, J. (2007). Algunas claves sobre el techo de cristal en las organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2), 183-202.
- Davies, P. G., Spencer, S. J. y Steele, C. M. (2005). Clearing the air: identity safety moderates the effects of stereotype threat on women's leadership aspirations. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 88(2), 276–287. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.2.276>
- De Lemus, S., Moya, M., Bukowski, M. y Lupiáñez, J. (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. *Psicológica*, 29(2), 115-132.
- De Silva, J. y Thulemark, M. (2022). Can you break through a cement ceiling? Female chefs' possibilities for a career in the Sri Lankan culinary industry. *Anatolia*, 33(3), 507-510. <https://doi.org/10.1080/13032917.2021.2015696>
- De Sola, A., Martínez-Benlloch, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34 (1), 101-123.
- Díaz Vásquez, P., González Robles, C., Ramírez Rojas, J. y Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Díaz, M. J. y Sánchez, M.T. (2019). Adolescencia, sexismo e inteligencia emocional: claves para prevenir actitudes sexistas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 157-172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1684>
- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Domínguez-Lara, S. (2012). Propuesta para el cálculo del Alfa Ordinal y Theta de Armor. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 213-217.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Evaluación de la confiabilidad del constructo mediante el coeficiente H: breve revisión conceptual y aplicaciones. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(2), 87-94. <https://doi.org/10.21500/19002386.2134>

- Eagly, A. H. y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Fernández, A. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *La ventana: Revista de Estudios de Género*, 3(25), 140-167.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Fiske, S., Cuddy, A., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. y Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Science*, 11(2), 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.005>
- Forero, C.G., Maydeu-Olivares, A. y Gallardo-Pujol, D. (2009). Análisis factorial con indicadores ordinales: un estudio de Monte Carlo que compara la estimación DWLS y ULS. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625-641. <https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Furnham, A. y Paltzer, S. (2010). The Portrayal of men and women in television advertisements: An updated review of 30 studies published since 2000. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 216-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00772.x>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo- Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013) Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139. <https://doi.org/10.1174/021093913806751384>
- García Luján Ávila, G. del S. y Albareda-Tiana, S. (2024). Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad. *Feminismo/s*, 43, 213-243. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.09>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B. y Annetje, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.763>
- González Fernández-Conde, M. d. M., Camero Zavaleta, C. E. y Menéndez Suárez, M. (2024). Prevención primaria de la violencia de género. *Atención Primaria*. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102845>
- Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin y B. Puranen (Eds.). (2022). *World values survey: round seven - country-pooled datafile version 6.0*. JD Systems Institute & WWSA Secretariat. <https://doi.org/10.14281/18241.20>
- Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E. y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Jost, J.T. y Burgess, D. (2000). Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0146167200265003>
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para liderazgos entrañables*. Puntos de Encuentro.

- Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G., Márquez Díaz, J. R. y García-Berbén, A. B. (2022). Conocimientos y actitudes hacia la diversidad sexual y de género en alumnado universitario del ámbito de la intervención social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 108-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33768>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2018). Assessing victim-blaming attitudes in cases of intimate partner violence against women: Development and validation of the VB-IPVAW scale. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 133-143. <https://doi.org/10.5093/pi2018a18>
- Martín, M. T. (2008). *Los cuidados y las mujeres en las familias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, C. y Paterna-Bleda, C. (2013). Masculinity Ideology and Gender Equality: Considering Neosexism. *Annals of Psychology*, 29(2), 558-564. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.141311>
- Mateos de Cabo, R. (2017). Mujeres y liderazgo empresarial: explorando la brecha de género en la cima. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 2(2), 53-80. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3758>
- Méndez, D.M., Sandoval, L.F.E. y Ceballos, A.D.L. (2019). La perspectiva de género en el sector empresarial. Problemas, tendencias y buenas prácticas. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 91-108.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente. Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Miralles-Cardona, C., Cardona, M.C. y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (pp. 705-715). Ediciones Octaedro.
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Datos estadísticos*. <https://ilostat.ilo.org/es/data/>
- Peralta, G. y Olivarría, F. (2022). El trabajo de cuidados y la desigualdad de género: un acercamiento a las experiencias de las mujeres. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(4), 47-60. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.04.004>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández García y E. Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 1-21.
- Punnett, B.J. (2016). Women in the workforce: A global snapshot. En M. Connerley y J. Wu (Eds.), *Handbook on well-being of working women. international handbooks of quality-of-life* (pp. 579-602). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9897-6_33
- Ruiz López, P., Pullas Tapia, P., Parra Parra, C. A. y Zamora-Sánchez, R. (2018). La doble presencia en las trabajadoras femeninas: equilibrio entre el trabajo y la vida familiar. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 44, 33-51. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.33-51>
- Segovia-Saiza, C., Briones-Vozmediano, E., Pastells-Peiró, R., González-María, E. y Gea-Sánchez, M. (2020). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S. y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11(609), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1972). The Attitudes Toward Women Scale (AWS). An objective instrument to measure the attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 2, 66-67.

- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teóricometodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15, 53-73.
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- United Nations Development Programme. (2022). *Human development report 2021-22: uncertain times, unsettled lives: shaping our future in a transforming world*. UNDP.
- Useche, M.C., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva.
- Vaca, I. (2019). *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo*. Naciones Unidas.
- Ventura-León, J.L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

Anexo I: Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG)

A continuación, se presentan una serie de enunciados sobre la relación entre hombres y mujeres en el contexto sociolaboral. Por favor, marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado utilizando la siguiente escala: 1 = Totalmente en Desacuerdo; 2 = En Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.

	1	2	3	4	5
1. Situar el apellido paterno en segundo lugar es un acto de menosprecio hacia los hombres.					
2. La equiparación de la duración del permiso de maternidad y paternidad es una medida innecesaria.					
3. Es más natural que sean las mujeres quienes soliciten la reducción de jornada o una excedencia para realizar tareas de cuidados.					
4. Las medidas de conciliación en las empresas no son necesarias en la sociedad actual.					
5. Al convertirse en madres, las mujeres deben ser realistas y replantearse su desarrollo profesional.					
6. Las mujeres no deberían acceder a altos cargos en el trabajo porque no prestarían la misma dedicación que los hombres.					
7. Las mujeres son más propensas al absentismo laboral que los hombres, por lo que no es recomendable que lideren equipos de trabajo.					
8. Las mujeres están menos preparadas para afrontar los nuevos retos laborales y tecnológicos de la sociedad moderna.					
9. Las dificultades que tienen las mujeres para acceder a posiciones de liderazgo se deben a una menor capacidad.					
10. La precariedad laboral afecta por igual a hombres y mujeres.					
11. Los trabajos físicamente más duros deberían desempeñarlos los hombres.					
12. Existen profesiones de hombres y profesiones de mujeres.					

13. Es mejor que el cuidado de las personas mayores sea realizado por las mujeres.					
14. Los hombres están más capacitados que las mujeres para las ciencias.					
15. El emprendimiento es más propio de los hombres.					

Breve CV de los/as autores/as

Andrea Gabriela Pana

Profesora e investigadora en la Universidad de Alcalá mediante Contrato FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Profesora colaboradora en la Universidad a Distancia de Madrid. Imparte clases de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación son educación e igualdad de género y formación en coeducación del profesorado. Y, desde otra perspectiva, la diversidad cultural en entornos educativos del sistema educativo español. Miembro del equipo de investigación de la Cátedra Isabel Muñoz Caravaca (Universidad de Alcalá), financiada por el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha e integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social (Universidad de Alcalá). E-mail: andrea.pana@uah.es; andreeagabriela.pana@udima.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-6403>

Enrique Bonilla-Algovia

Doctor en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad de Alcalá. Personal Docente e Investigador en la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid. Personal Investigador en el Área de Sociología de la Universidad de Alcalá. Miembro del equipo de investigación de la Cátedra Isabel Muñoz Caravaca (Universidad de Alcalá), financiada por el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, e integrante del Grupo de Investigación en Salud, Psicología y Educación para la Igualdad y Prevención del Suicidio (Universidad a Distancia de Madrid). Email: enrique.bonilla@uah.es; enrique.bonilla.a@udima.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1667-1880>

Concepción Carrasco Carpio

Concepción Carrasco Carpio es licenciada en Ciencias Empresariales, Doctora en Ciencias Económicas (Universidad de Alcalá) y graduada en Sociología (UNED). Ha impartido clases de Economía de Empresa, Sociología Económica, Sociología del Consumo, Sociología de las Organizaciones y, desde el año 2000, imparte clases de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación son dos: el fenómeno de la inmigración y las desigualdades de género. Estas temáticas han sido difundidas a través de unas 50 publicaciones. En el año 2001 recibió la distinción por la actividad investigadora continuada a favor de inmigrantes y refugiados por parte del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Actualmente dirige la Cátedra de Investigación en género “Isabel Muñoz Caravaca” (convenio entre la UAH y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha), coordina el grupo de Investigación para el Desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social y

es directora de Relaciones Institucionales del Campus de Guadalajara (UAH). Email: concha.carrasco@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5605-4468>

Mirian Checa Romero

Mirian Checa Romero es licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Psicología y Educación (Universidad de Alcalá). Es profesora Titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Alcalá. Es directora del departamento de Ciencias de la Educación y directora del Máster en Psicopedagogía de la UAH. Sus líneas de investigación son dos: la tecnología educativa para el desarrollo humano y las desigualdades de género. Estas temáticas han sido difundidas en numerosas publicaciones de alto impacto. En el año 2020 recibió la Ayuda de Excelencia para Profesorado Permanente de la Comunidad de Madrid. Actualmente dirige el grupo de investigación “INTED” (Innovación Tecnológica para el Desarrollo Humano). Email: m.checa@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-2320>

¿Los Mejores Instrumentos para Formar Verdaderos Ciudadanos? Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023)

The Best Instruments for Shaping True Citizens? Relationships Between Historical Thinking and Citizenship Education in the Chilean Curriculum (1990-2023)

Rodrigo Mayorga *

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Pensamiento histórico
Educación ciudadana
Currículum
Chile
Conceptos de segundo orden

RESUMEN:

En Chile, historiadores y docentes han rechazado intentos recientes de reducir las horas escolares destinadas a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, argumentando que afectaría la educación ciudadana de los estudiantes. Mas, este efecto no puede darse por sentado por la mera existencia de esta asignatura; debe examinarse cómo es producido por los distintos componentes involucrados en la enseñanza-aprendizaje, incluido el currículum. Este artículo analiza cómo el currículum chileno ha construido esta relación entre enseñanza histórica y educación ciudadana desde el retorno a la democracia. A partir de un análisis histórico y cualitativo de contenido de los documentos curriculares del período, se sostiene que, desde 1990, el currículum chileno incorporó progresivamente el pensamiento histórico como finalidad propia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y transitó desde una educación cívica cuyo fin es otorgar conocimientos teóricos sobre el Estado a una educación ciudadana que busca promover habilidades y actitudes para la vida en sociedad. Sin embargo, la incorporación del pensamiento histórico ha sido desigual, priorizando excesivamente algunas de sus dimensiones o trabajándolas de forma ambigua, cuestionando hasta qué punto esta nueva forma de abordar la enseñanza histórica contribuye a los nuevos objetivos de la educación ciudadana.

KEYWORDS:

Historical thinking
Citizenship education
Curriculum
Chile
Second order concepts

ABSTRACT:

In Chile, over the past decades, historians and educators have expressed critical views regarding attempts to reduce school hours dedicated to the subject of History, Geography, and Social Sciences. One of their main arguments is that this impacts the citizenship education provided to students by their schools. However, this effect cannot be taken for granted solely because this subject exists; it must be examined how it is produced by the various components of the teaching-learning processes involved, including the curriculum. This article analyzes how the Chilean curriculum has constructed the relationship between history teaching and citizenship education since the return to democracy. Through a historical and qualitative analysis of the content of curriculum documents from the period, it is argued that, since the 1990s, the Chilean curriculum has progressively incorporated the development of historical thinking as a specific purpose of the subject of History, Geography, and Social Sciences. At the same time, there has been a shift from a civic education aimed at providing theoretical knowledge about the State to a citizenship education that seeks to promote skills and attitudes for life in society. However, the incorporation of historical thinking has been uneven, excessively prioritizing some of its dimensions over others or presenting the former in an ambiguous manner. This raises questions about the extent to which this new approach to historical education contributes to the new objectives of citizenship education.

CÓMO CITAR:

Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículum chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 115-132.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007>

1. Introducción

En noviembre de 2010, el entonces Ministro de Educación, Joaquín Lavín, anunció lo que él mismo denominó el “mayor cambio curricular de los últimos años” (Flores, 2010). La modificación incrementaba las horas escolares de Lenguaje y Matemáticas entre Quinto Año de Enseñanza Básica a Segundo Año de Enseñanza Media, a la vez que reducía las horas de Educación Tecnológica e Historia y Ciencias Sociales en los mismos niveles. La medida generó una respuesta crítica de parte importante de la ciudadanía, impulsando a docentes, académicos e historiadores a organizarse en torno al “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena”. En su primera declaración, este movimiento cuestionó severamente el actuar del ministro, denunciando que la medida reducía “la posibilidad –ya escasa– de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes y formar ciudadanos reflexivos, aptos para el ejercicio democrático puesto que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales son, por excelencia, creadoras de conciencia crítica respecto del entorno social en el que viven las personas, y por ello los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos” (Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena, 2010). Las acciones de este movimiento, junto al cada vez más generalizado rechazo a la medida, llevaron al ministerio a desistir de ella apenas un par de meses después.

El debate vivido en 2010 en torno a las horas de la asignatura de Historia ilustra la cercana relación existente entre la enseñanza de la disciplina histórica y la formación ciudadana, algo que la historiografía de la educación nacional ha identificado ya desde el establecimiento formal de estos saberes escolares, a fines del siglo XIX (Lira, 2013; Mayorga, 2017a; Serrano et al., 2012). Sin embargo, la victoria del “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena” puede hacer pensar que es la mera existencia de la asignatura de Historia la que garantiza una mejor educación ciudadana y que, mientras más horas pedagógicas se destinen a la primera, más profunda será la segunda. Ello, por cierto, no es así: la literatura sobre el tema ha identificado que son numerosos los factores que influyen en este respecto, incluyendo las prácticas y el clima de aula, el tipo de textos escolares y materiales pedagógicos utilizados, las concepciones de los docentes sobre la evaluación e incluso el rol que juegan los líderes escolares (Díez Gutiérrez, 2014; Eyzaguirre y Fontaine, 1997; Jara et al., 2023; Salica et al., 2023; Treviño et al., 2016). Además, no toda forma de educación ciudadana promueve necesariamente una “conciencia crítica” que contribuya a democracias más robustas y mayor justicia social (Westheimer y Kahne, 2004). Particularmente a nivel curricular, la educación ciudadana que una asignatura como la de Historia puede promover no solo dependerá de la cantidad de horas de clases que posea, sino que de la manera en la cual sea abordada.

Considerando lo anterior, este artículo examina la forma en cómo el currículo chileno ha construido la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana desde el retorno a la democracia en 1990. Lo hace preguntándose, específicamente, por cómo las principales reformas curriculares de los últimos treinta años han incorporado un nuevo paradigma de educación histórica –el pensamiento histórico– y cómo ello dialoga con las formas en que la escuela pasó a entender la formación ciudadana tras el fin de la dictadura. Esta interrogante se operacionaliza a través de dos objetivos específicos: 1) Caracterizar la inclusión del pensamiento histórico en los currículos chilenos desde 1990 en adelante, considerando tanto la fundamentación teórica como los componentes obligatorios de estos; y 2) Analizar las formas concretas de esta

incorporación en los objetivos de aprendizaje curriculares, considerando los distintos componentes propios del pensamiento histórico y sus particularidades.

El artículo sostiene que, desde la década de 1990, el currículum chileno incorporó progresivamente el desarrollo del pensamiento histórico como una finalidad propia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Lo anterior se realizó junto a un tránsito desde una educación ciudadana que busca otorgar conocimientos teóricos sobre el Estado a otra que pretende desarrollar habilidades y actitudes para la vida en sociedad. Sin embargo, la incorporación del pensamiento histórico ha sido desigual, priorizando excesivamente algunas de sus dimensiones sobre otras, lo cual pone en entredicho hasta qué punto esta nueva forma de abordar la enseñanza histórica contribuye a la mencionada educación ciudadana. Para sostener esto, el artículo primero discute en detalle los nuevos paradigmas educativos que, desde la década de 1990, se han instalado tanto en la educación ciudadana como histórica, para luego presentar los métodos utilizados para el desarrollo de este estudio. A continuación, se caracterizan las principales reformas curriculares realizadas en Chile desde el retorno a la democracia, poniendo luego el foco en cómo estas reformas comprendieron el pensamiento histórico y de qué manera buscaron integrarlo y promoverlo en el currículum. El artículo concluye reflexionando respecto a cómo un análisis como este pueden contribuir a futuras actualizaciones o reformas curriculares, así como a las prácticas de docentes que quieran promover un pensamiento histórico más robusto y que contribuya a una ciudadanía crítica y democrática.

2. Marco conceptual: formación ciudadana y pensamiento histórico

En las últimas décadas, tanto la educación ciudadana como la histórica han vivido significativos cambios en su conceptualización e implementación. La revitalización de la discusión académica sobre ciudadanía tras el fin de la Guerra Fría (Kymlicka y Norman, 1994), la relevancia dada a la memoria en sociedades postdictatoriales (Jelin, 2003) y los nuevos desafíos impuestos por la globalización y la hiperconectividad tecnológica (Berríos y García, 2018; Treviño y Miranda, 2023), son algunos de los factores que explican estas nuevas tendencias educativas transnacionales y la fuerza de su difusión a partir de la década de 1990. Las transformaciones experimentadas por ambos tipos de educación se traducirían en dos profundos cambios de paradigma: el paso de la instrucción cívica a la formación ciudadana y el paso del conocimiento histórico al pensamiento histórico.

Tradicionalmente, los aprendizajes propios de la educación ciudadana escolar han sido entendidos desde un paradigma propio de la instrucción cívica. Desde esta perspectiva, la escuela debe inculcar en el futuro ciudadano una serie de conocimientos específicos referidos al funcionamiento del Estado, tales como su división de poderes, su ordenamiento legal o los derechos y deberes que poseen sus miembros. Comprendiendo a la ciudadanía únicamente en tanto status legal, este paradigma presume que los individuos no la alcanzan hasta cumplir la mayoría de edad. Desde esta perspectiva, se entiende al estudiante como un “futuro ciudadano”, y a su instrucción como aquella que debe proporcionarle los conocimientos que le serán necesarios una vez se integre formalmente al sistema democrático (Koubi, 2004).

El cambio de este paradigma de instrucción cívica por uno propio de la formación ciudadana no supone la eliminación de los conocimientos cívicos, pero sí la pérdida de su centralidad. Esto ocurre producto de la integración de habilidades, actitudes y valores en tanto objetivos fundamentales de este tipo de educación, comprendiéndose

que la participación al interior de un sistema democrático requiere de mucho más que solo conocer su funcionamiento (Consejo de Europa, 2018; Cox et al., 2015; Mardones, 2015). En ese sentido, la formación ciudadana rompe también con la conceptualización clásica de la ciudadanía en tanto status legal, pues comprende que las prácticas propias de la ciudadanía existen no solo en el sistema electoral formal, sino que en una diversidad de espacios cotidianos de los que participan la totalidad de los miembros de una sociedad, no importando su edad ni ninguna otra distinción (Westheimer y Kahne 2004).

Otro efecto relevante del paso de la instrucción cívica a la formación ciudadana tiene que ver con cómo se entiende su enseñanza. Tradicionalmente, la instrucción cívica fue comprendida como un saber escolar diferenciado, lo que llevó a que tuviera un espacio claramente delimitado, comúnmente en la forma de una asignatura específica. El paradigma de la formación ciudadana busca romper con esta lógica, planteando que este tipo de educación no debe –ni puede– limitarse a una sola asignatura escolar, sino que es necesario comprenderla desde una perspectiva transversal e integral (Mardones, 2015). Ello implica no solo que la formación ciudadana requiere estar presente en actividades extracurriculares, sino que además debe ser trabajada por las distintas asignaturas que comprenden el currículum escolar.

Mientras la educación ciudadana vivía este cambio de paradigma, la enseñanza histórica escolar también experimentaba un proceso similar: el paso de una educación centrada en transmitir conocimiento histórico a otra enfocada en desarrollar el pensamiento histórico (Wineburg, 2001). El cambio implicó modificar el sentido mismo de la historia en la escuela, siendo mucho más valoradas aquellas habilidades de pensamiento que esta asignatura podía desarrollar en los estudiantes. Estos nuevos objetivos requerían a su vez un énfasis distinto, que trasladó el centro de gravedad de la enseñanza histórica desde lo que la literatura especializada ha llamado conceptos de primer orden a aquellos denominados de segundo orden. De acuerdo a autores como Levesque (2005), los primeros tienen que ver con el “contenido” de la historia: los eventos, procesos o actores que comúnmente encontramos en los relatos históricos. Los conceptos de segundo orden, en tanto, se relacionan en las habilidades propias de la disciplina: no tienen que ver con los componentes de las narrativas históricas, sino con los procedimientos que permiten producirlas. En su trabajo, Arteaga y Camargo (2014) han identificado seis conceptos históricos de segundo orden, cuya síntesis puede observarse en el Cuadro 1.

Como se señaló anteriormente, la educación ciudadana y la enseñanza de la historia han estado directamente interconectadas desde sus orígenes como saberes escolares. Los cambios de paradigma experimentados por ambas en las últimas décadas, han impactado también esta relación. Dada la lógica integral propia de la formación ciudadana, la asignatura de Historia se vuelve un espacio aún más relevante, toda vez que en ella no solo se trabajan conocimientos cívicos sino también habilidades, valores y actitudes ciudadanas. En ese contexto, el nuevo paradigma del pensamiento histórico se vuelve particularmente relevante. Conceptos históricos de segundo orden como la Temporalidad, el Cambio y la Continuidad, o la Causalidad promueven el pensamiento crítico necesario para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Scott, 2015), sin perder de vista las dimensiones temporales de esta (Gordon y Taft, 2011; Mayorga, 2017b). Conceptos como la Evidencia y la Relevancia, por su parte, posibilitan que los estudiantes puedan tomar posiciones ante fenómenos sociopolíticos del pasado y el presente, a la vez que ser capaces de fundamentar estas posiciones a partir de evidencia pertinente y desde una mirada crítica (Levesque, 2005). La Empatía histórica, por su parte, permite ponerse en el lugar de otros seres humanos en diversos contextos

espaciales y temporales, promoviendo así actitudes proclives al diálogo, el reconocimiento de la diversidad y la comprensión mutua (Belavi y Murillo, 2020; Doñate y Ferrete, 2019; Molina y Egea, 2018). Estos conceptos de segundo orden en la asignatura de Historia no solo permiten una aproximación disciplinar a este saber, sino que contribuyen directamente al tipo de educación que, desde el paradigma de formación ciudadana, se busca promover en las escuelas. Comprender de qué formas se integran y trabajan estos conceptos de segundo orden en los distintos niveles del proceso educativo – como este artículo busca hacer respecto al nivel curricular – es pues fundamental para iluminar las interrelaciones entre educación ciudadana e histórica en la escuela chilena del siglo XXI.

Cuadro 1

Conceptos históricos de segundo orden

Concepto	Definición
Relevancia	Noción que permite establecer la relevancia histórica del tema, acontecimiento o personaje de estudio de acuerdo a diversos criterios, tales como relevancia/importancia, profundidad, y durabilidad.
Evidencia	Noción que permite conocer el pasado a partir de las fuentes históricas. Se puede considerar como el concepto de segundo orden básico a partir del cual el estudiante puede formular preguntas y plantear hipótesis; además, se pueden elaborar respuestas autónomas y realizar inferencias sobre lo que ocurrió del pasado.
Empatía	Noción que permite visualizar y construir supuestos del contexto, vida cotidiana, económica, política, cultural y social en que vivió la gente en el pasado. Ayuda a los estudiantes a tener aproximaciones al pasado para comprender contextos distintos al suyo.
Tiempo histórico	Noción que permite establecer una relación entre el espacio y el tiempo; son las coordenadas que permiten a los estudiantes “situar” un proceso determinado en la historia. El trabajo con el tiempo histórico permite que el estudiante incorpore al estudio del tema, acontecimiento y/o personaje de estudio componentes simbólicos y socioculturales asociados al tiempo y espacio.
Cambio y continuidad	Noción que permite identificar elementos de cambio y continuidad en la vida cotidiana.
Causalidad	Noción a través de la cual se establecen parámetros de cambio identificados con procesos que rompen con “la continuidad” de la vida cotidiana.

Nota. Tomado de Lemus y cols. (2015).

3. Metodología

Este artículo analiza de qué manera las reformas curriculares de las últimas tres décadas han afectado la educación histórica que se espera brinden las escuelas chilenas, así como su relación con la formación ciudadana que estas buscan para sus estudiantes. Lo hace concentrándose en los currículos implementados en el país durante este período, realizando un análisis cualitativo de contenido de los mismos (Roller y Lavrakas, 2015), a la vez que entendiéndolos como productos históricos que responden a relaciones de poder, negociación y ventanas de oportunidad política (Toro Santa Cruz, 2017).

Para realizar el análisis cualitativo de contenido, primero se seleccionaron los documentos curriculares que permitieran abordar el fenómeno identificado, los que en el caso chileno corresponden a dos tipos: el Marco Curricular y los Programas de Estudio. Dos son las principales diferencias entre estos. La primera, que el Marco Curricular cubre todas las asignaturas escolares, mientras que los Programas de Estudio son específicos para cada una de ellas. La segunda, que mientras el Marco Curricular establece los objetivos de aprendizaje obligatorios de cada asignatura, el Programa de

Estudio propone de qué maneras los docentes pueden alcanzar efectivamente estos objetivos en cada año escolar.

De esta forma, se recolectaron todos los Marcos Curriculares implementados en Chile desde 1990 hasta la fecha y los Programas de Estudio de Enseñanza Media para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El foco del análisis se centró en los componentes obligatorios allí definidos para los años de Enseñanza Media. En cada uno de los Marcos Curriculares estudiados fueron excluidos aquellos niveles escolares en los cuales no existía la asignatura o en la que esta se centraba únicamente en objetivos y contenidos no históricos –por ejemplo, de geografía o economía–. Considerando lo anterior, se analizaron los componentes obligatorios de Segundo, Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media para el currículum implementado en 1998, los de Primer, Segundo y Tercer Año de Enseñanza Media para el establecido en 2009 y los de Primer y Segundo Año de Enseñanza Media para el currículum vigente desde 2015. Los Programas de Estudio de estos mismos años, si bien no tuvieron la misma centralidad en el análisis, sirvieron para contrastar los énfasis identificados en los Marcos Curriculares, matizando o confirmando las tendencias observadas en estos.

Los currículums estudiados fueron analizados a partir de los conceptos históricos de segundo orden definidos por Arteaga y Camargo (2014) y explicados en el marco conceptual del estudio: Relevancia, Evidencia, Empatía, Temporalidad, Cambio y Continuidad, y Causalidad. Cada uno de los componentes obligatorios de estos currículums –Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos y Objetivos de Aprendizaje, según el caso– fue categorizado considerando si su cumplimiento requería trabajar alguno de estos conceptos de segundo orden, más de uno, o ninguno. A partir de lo anterior, se estableció el peso relativo de cada concepto de segundo orden en relación al total de los componentes obligatorios de la asignatura para cada año escolar. Ello permitió identificar las tendencias experimentadas por el currículum de la asignatura de Historia durante las últimas décadas, tanto a nivel del pensamiento histórico en su conjunto como en relación a cada uno de estos conceptos de segundo orden. El análisis cualitativo de los mismos componentes obligatorios permitió, a su vez, identificar algunos de los distintos énfasis existentes en el tratamiento específico dado a cada concepto de segundo orden en estos currículums. Este proceso permitió observar en qué medida y de qué formas se ha integrado el pensamiento histórico en las reformas curriculares chilenas de los últimos treinta años, a la vez que iluminar las maneras en que esto ha abierto y cerrado oportunidades para el desarrollo de una educación ciudadana democrática.

4. Las reformas curriculares en Chile desde el retorno a la democracia

Desde el fin de la dictadura de Augusto Pinochet en 1990, la educación chilena ha vivido tres grandes reformas curriculares. Todas ellas obedecieron a mandatos legales impuestos desde el Poder Legislativo o aprovecharon ventanas de oportunidad abiertas por estos. Todas contaron también con la participación o influencia de distintos organismos internacionales (Galaz et al., 2023), siguiendo algunas de las principales tendencias curriculares transnacionales en boga durante esos años. En este contexto, uno de los principios centrales de estas reformas fue el de flexibilidad curricular, definiendo un núcleo de aprendizajes de carácter obligatorio y dejando un importante margen de acción a las escuelas en lo relativo a cómo alcanzar los mismos (Cox, 2003, 2011; Milos et al., 2003).

La primera de estas reformas fue producto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada por la dictadura el 10 de marzo de 1990. Este cuerpo legal mandató al presidente de la República a establecer, con el acuerdo del Consejo Superior de Educación, “los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados” (MINEDUC, 1990). La legislación estableció que esta definición debía estar lista para el 1 de enero de 1991, pero los conflictos políticos entre el gobierno, centros de pensamiento educativo de carácter progresista y el Colegio de Profesores, por un lado, y los gremios empresariales, centros de pensamiento neoliberal y la Iglesia Católica, por el otro, hicieron imposible cumplir con el plazo (Neut, 2018). En un país que vivía una “transición democrática pactada” y en el que los partidarios –e incluso protagonistas– de la concluida dictadura seguían ocupando importantes espacios de poder, la discusión curricular cayó dentro de aquellas temáticas en las que los cambios no podían ser muy profundos ni avanzar muy rápido (Godoy Arcayaga, 1999). El nuevo currículum recién se promulgó en 1996 para la enseñanza primaria y en 1998 para la secundaria (Cox, 2003).

Algunos años después, en 2003, se aprobó la reforma constitucional que hizo obligatoria la enseñanza secundaria. Desde 1920, la educación obligatoria se había limitado a la primaria, expandiéndose esta de 6 a 8 años recién en la década de 1960, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (Bellei y Pérez, 2016). La Ley 19.876 estableció que la educación media también debía ser gratuita y obligatoria, pudiendo extenderse hasta los 21 años de edad (MINEDUC, 2003). El cambio tuvo implicancias curriculares profundas, pues el Ministerio pudo diseñar secuencias de aprendizaje que comenzaran en la educación básica y continuaran en la media, lo que hasta entonces era imposible (MINEDUC, 2009a). Ello permitió una revisión comprehensiva del currículum que, siguiendo las recomendaciones de la OCDE y haciendo uso de los insumos entregados por comisiones ad-hoc, el Consejo Asesor Presidencial y el Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores, concluyó con el Ajuste Curricular promulgado en 2009 para la enseñanza media (Espinoza, 2014).

Sin embargo, el Ajuste Curricular de 2009 tuvo una corta vida, pues ese mismo año se promulgó la Ley General de Educación. Con el nuevo cuerpo legal se derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, respondiéndose así a una de las principales demandas que los escolares habían levantado durante las protestas de la “Revolución Pingüina” de 2006; mas, en términos concretos, ello no modificó sustantivamente las bases del sistema educativo instalado durante la dictadura. A nivel del currículum, esto se evidenció en la mantención –e incluso intensificación– del principio de flexibilidad curricular. De acuerdo a la nueva legislación, el mandato al presidente de la República pasó a ser establecer el nuevo Marco Curricular, ahora conocido como Bases Curriculares. Este documento ya no debía definir contenidos de carácter obligatorio, sino que “objetivos de aprendizaje” (MINEDUC, 2009c). En la práctica, para asignaturas como Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estos objetivos de aprendizaje se dividieron en “Habilidades” y “Objetivos temáticos”, integrando estos últimos tanto habilidades como contenidos.

Otro de los factores comunes a estas reformas curriculares fue el paso de un paradigma de instrucción cívica a otro propio de formación ciudadana. El cambio fue explicitado por las autoridades del período, quienes destacaron su importancia para un país que transitaba desde el autoritarismo a la democracia. Su manifestación más clara fue la eliminación de la asignatura de Cívica en el currículum de enseñanza media en 1998. En su reemplazo, se crearon los denominados Objetivos Transversales con el fin de “profundizar la formación de valores fundamentales” y desarrollar en los y las

estudiantes “una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (MINEDUC, 1998). Los contenidos de la desaparecida asignatura de Cívica, en tanto, se redistribuyeron en las de Comprensión de la Sociedad y Orientación –en la enseñanza básica– y en las de Historia y Ciencias Sociales y Filosofía y Psicología –en la media (Cox y García, 2020)–. Esta lógica se mantuvo con el Ajuste Curricular de 2009, el que además recogió algunas de las recomendaciones de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana convocada por el gobierno algunos años antes; por ejemplo, establecer en Cuarto Año de Enseñanza Media, en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, “un cierre de la secuencia de aprendizajes sobre formación ciudadana, centrada en conocimiento del régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios” (Comisión Formación Ciudadana, 2004, p. 40). Las Bases Curriculares mandatadas por la Ley General de Educación –y comenzadas a implementar en Enseñanza Media en 2015– avanzaron un paso más allá, definiendo un eje de formación ciudadana para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Cox y García, 2020). El punto cúlmine de este proceso se dio al implementarse las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media en 2019, pues estas incluyeron una nueva asignatura común a todos los estudiantes, llamada Educación Ciudadana. De acuerdo al mismo documento, su fin era no solo que los estudiantes conocieran el sistema democrático, sino que pudieran desenvolverse en este, “participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable” (MINEDUC, 2019, p. 54).

Este cambio en la forma de entender el rol de la formación ciudadana escolar se sustentó también en la mirada constructivista que dominó las reformas curriculares del período. En una constante en la historia de la educación chilena, se cuestionó la educación de carácter “contenidista”, enfatizándose la importancia de una enseñanza activa y que se centrara en el desarrollo de actitudes y habilidades (Cox, 2003; Milos et al., 2010; Vásquez, 2016). Se planteaba que los aprendizajes de la escuela debían dejar de ser librecos y proporcionar a los estudiantes herramientas y oportunidades para poder actuar en su propio medio social. En esto, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no fue la excepción. De acuerdo al currículum de 1998, uno de sus fines era que los y las estudiantes comprendieran que

...la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo; por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad. (MINEDUC, 1998, p. 82)

Por supuesto, lograr este objetivo requería de una comprensión distinta de la asignatura de Historia; particularmente, implicaba trasladar su foco desde la adquisición de conocimiento histórico al desarrollo del pensamiento histórico. Hasta qué punto las reformas curriculares de las últimas tres décadas han logrado esto, es lo que se analiza en la siguiente sección.

5. Pensamiento histórico en los currículums post dictadura: tendencias y énfasis

Desde la década de 1990, distintos currículums a lo largo del mundo transitaron desde la búsqueda de transmitir conocimiento histórico a la del desarrollo del pensamiento histórico (Lee y Ashby, 2000; Plazola y Lima, 2015). El currículum chileno fue uno de ellos, evidenciando procesos de construcción del mismo que, cada vez de manera más clara, se nutrían de las principales tendencias educativas transnacionales.

Desde inicios del período estudiado, las nuevas ideas relativas al pensamiento histórico y sus conceptos de segundo orden fueron emergiendo con cada vez más fuerza en las justificaciones teóricas y las orientaciones pedagógicas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El currículum de 1998, por ejemplo, a pesar de nunca hablar explícitamente de “pensamiento histórico”, ya introducía de manera explícita conceptos de segundo orden como la temporalidad, la causalidad y la evidencia, reconociendo además que el conocimiento histórico debía ser comprendido como una “búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad” (MINEDUC, 1998, p. 83). El de 2009, por su parte, destacaba la importancia del “constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos, y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que estos ocurrieron” (MINEDUC, 2009b, p. 85). Lo anterior, se enfatizaba en el documento, requería enseñar la asignatura desde las herramientas propias de la disciplina histórica (Ruz-Fuenzalida, 2020).

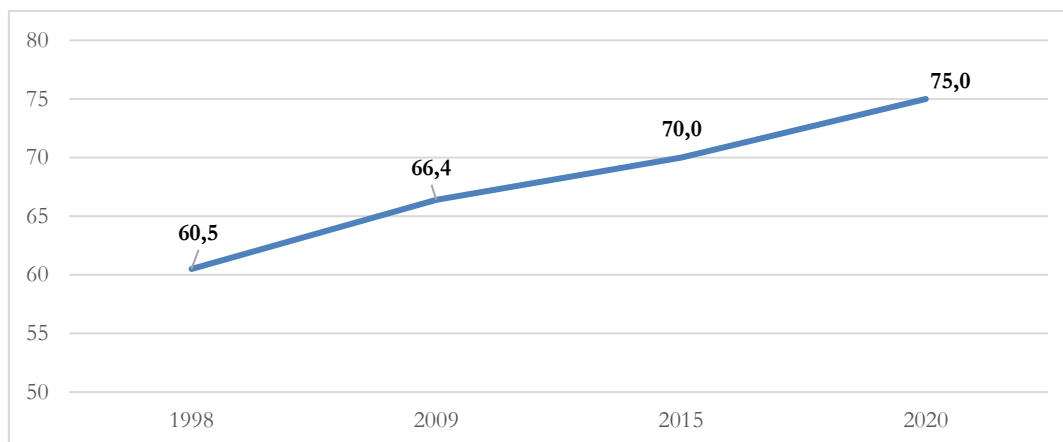
La tendencia se consolidó definitivamente con las Bases Curriculares, pues estas establecieron el pensamiento histórico como uno de sus principales énfasis pedagógicos. Ello se vio reflejado en las Habilidades definidas para la asignatura: divididas en 4 grupos, dos de estas –Pensamiento temporal y espacial y Análisis y trabajo con fuentes de información– se relacionaban directamente con conceptos de segundo orden. Los Programas de Estudio de la asignatura, por su parte, reconocían que, para desarrollar el pensamiento histórico, los estudiantes debían entender dinámicas de Cambio y Continuidad, identificar la multicausalidad y comprender que la Historia “es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio” (MINEDUC, 2016b, p. 37). Los mismos programas explicitaban la conexión entre este tipo de pensamiento y la formación ciudadana, ya que esta forma de aproximarse a la historia, se aseguraba, proporcionaría a los estudiantes herramientas para “crear vínculos de pertenencia con la sociedad que habitan en sus distintas dimensiones y escalas –la humanidad, la nación, la comunidad, la familia, etc.–” (MINEDUC, 2016c, p. 39).

Sin embargo, la creciente presencia del pensamiento histórico y sus conceptos de segundo orden en los fundamentos teóricos y orientaciones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no son evidencia suficiente de una mayor integración curricular de este nuevo foco pedagógico. Para ello, es necesario examinar aquellos componentes obligatorios del currículum –específicamente, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para las primeras dos reformas estudiadas y los Objetivos de Aprendizaje desde la implementación de las Bases Curriculares en adelante– y aquilatar el peso del pensamiento histórico en ellos. El Gráfico 1 muestra los cambios en la proporción de componentes obligatorios que incorporan conceptos

históricos de segundo orden en cada uno de los currículums estudiados, incluyendo el currículum priorizado de 2020 de modo de dar mayor proyección a las tendencias¹.

Gráfico 1

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran conceptos históricos de segundo orden en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (1998-2020)



Nota. Elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra con claridad que el porcentaje de componentes obligatorios de este currículum que incorporan conceptos de segundo orden fue en aumento de manera constante a lo largo del período estudiado, pasando desde $\frac{2}{3}$ a $\frac{3}{4}$ del total entre 1998 y 2020. Lo anterior resulta coherente con los énfasis ya examinados respecto a una mayor presencia del pensamiento histórico en los fundamentos teóricos y orientaciones pedagógicas de la asignatura, revelando, en principio, la existencia de un diálogo entre ambas partes del currículum que potenciaría la implementación de este nuevo foco disciplinar.

Sin embargo, el análisis realizado nos entrega una imagen general de la inclusión del pensamiento histórico en el currículum, mas no de cómo se realiza esta específicamente. Ello porque, como ya se ha explicado, los conceptos de segundo orden son variados y apuntan a distintas dimensiones del pensamiento histórico. ¿Qué equilibrios se dan entre estos distintos conceptos a medida que el pensamiento histórico se va haciendo más relevante en el currículum chileno? El Gráfico 2 ilustra lo ocurrido en este aspecto.

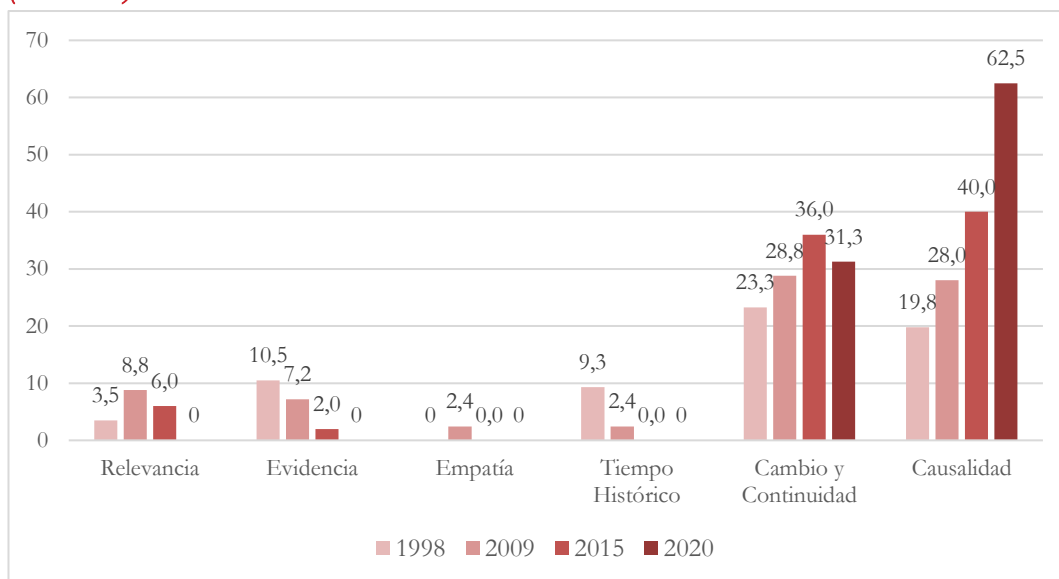
Este Gráfico 2 evidencia las diferencias relativas a cómo fueron incluidos los distintos conceptos de segundo orden en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales durante las reformas examinadas. Destaca, en primer lugar, la escasa presencia dada a los conceptos de Relevancia, Evidencia, Temporalidad y Empatía. Estos últimos dos, de hecho, desaparecen de los Objetivos de Aprendizaje temáticos a partir de la implementación de las Bases Curriculares. Lo anterior va ocurriendo a la par de una cada vez mayor presencia de los conceptos de segundo orden de Cambio y Continuidad y de Causalidad, con un predominio considerable de este último. Esta tendencia llegó a su extremo con el currículum priorizado de 2020, pues si bien este conservó todas las Habilidades de la asignatura, en lo relativo a sus Objetivos de

¹ En 2020, en el contexto de la pandemia global de COVID-19, el Ministerio de Educación chileno implementó un currículum priorizado, el cual incluyó solo aquellos Objetivos de Aprendizaje definidos como “imprescindibles” (MINEDUC 2020, 9).

Aprendizaje temáticos solo mantuvo objetivos que integraban estos dos conceptos de segundo orden –o que no integraban concepto de segundo orden alguno–.

Gráfico 2

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran conceptos históricos de segundo orden en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por concepto (1998-2020).



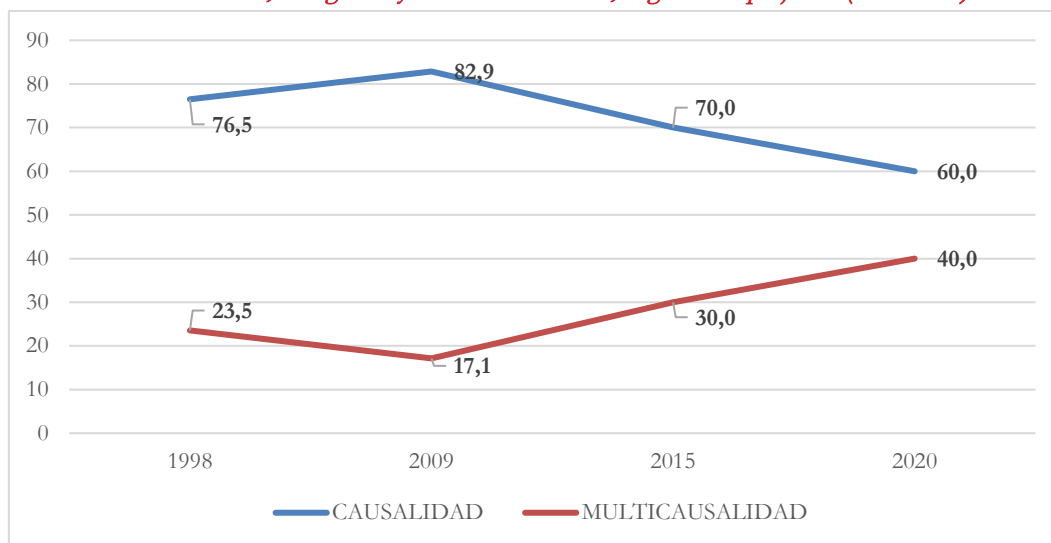
Nota. Elaboración propia.

Esta concentración curricular –y particularmente el predominio de la Causalidad en ella– es problemática. En primer lugar, porque limita el desarrollo del pensamiento histórico, restringiéndolo a solo algunas de sus dimensiones y provocando que los estudiantes vean reducidas las formas en que acceden a este, así como los contextos de uso en que pueden aplicarlo. En segundo lugar, porque un concepto de segundo orden como el de Causalidad puede ser fácilmente utilizado en formas que no necesariamente promuevan el pensamiento histórico. Ello ocurre porque las narrativas históricas tradicionales utilizan también una estructura de causa-efecto y, si esta no es problematizada, el proceso de enseñanza-aprendizaje fácilmente puede convertirse en uno de transmisión de conocimiento histórico a través de relatos cronológicos secuenciales, donde las relaciones entre causas y efectos se conviertan en verdades incuestionables.

¿Es esto lo que ocurre en el currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿O, por el contrario, la forma en que este ha integrado la Causalidad permite el desarrollo del pensamiento histórico? Responder a esta pregunta requiere observar en más detalle los énfasis que el currículum ha puesto al abordar este concepto de segundo orden. El Gráfico 3 muestra, del total de componentes mínimos que integran el concepto de Causalidad en cada currículum, qué porcentaje lo hace considerando únicamente relaciones de causa-efecto simples (A produce B) y qué porcentaje considera relaciones de causa-efecto complejas o multicausales (A, B y C producen D). El Gráfico 4, en tanto, ilustra qué porcentaje del mismo total explicita la causa o causas que deben abordarse de manera taxativa y qué porcentaje deja estas planteadas de manera implícita.

Gráfico 3

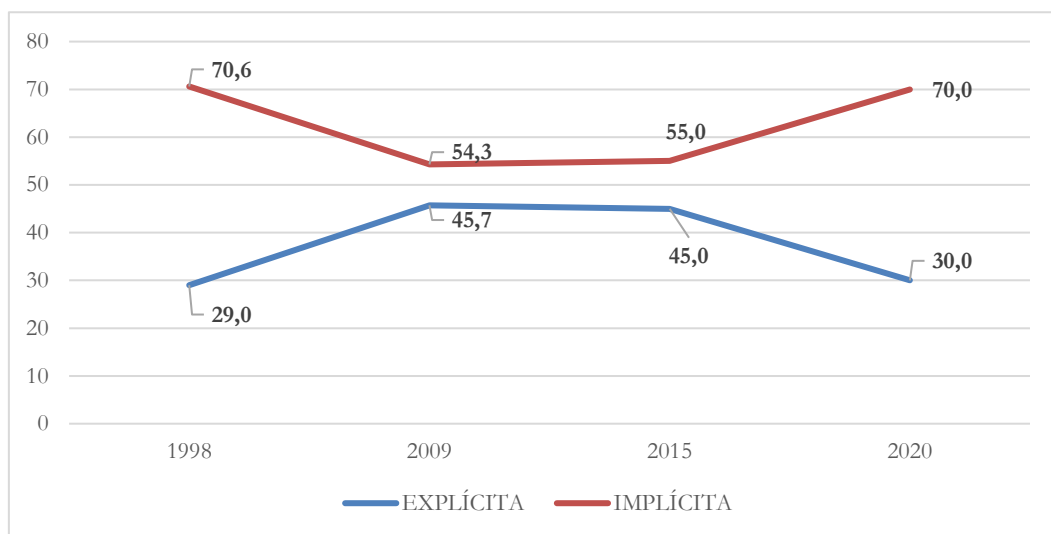
Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran Causalidad en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, según complejidad (1998-2020).



Nota. Elaboración propia.

Gráfico 4

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran Causalidad en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, según carácter de causas (1998-2020).



Nota. Elaboración propia.

Los Gráficos 3 y 4 revelan una imagen complicada. Por un lado, se evidencia un considerable avance en lo referido a la complejidad con que el currículum nacional aborda la Causalidad. Las relaciones de causa-efecto trabajadas en los primeros currículums estudiados son preponderantemente simples, pero la situación comienza a cambiar con las Bases Curriculares, avanzándose hacia una mayor presencia de Causalidad compleja. Ello es positivo para el desarrollo del pensamiento histórico, toda vez que la multicausalidad entrega mayores oportunidades a docentes y estudiantes para comprender la complejidad de la acción humana en el tiempo (Lucero y Montanero, 2008; Valverde Berrocoso, 2010). Así, por ejemplo, un componente como el contenido mínimo N° 5.c del currículum de 1998 para 3° Año de Enseñanza Media –“El nuevo imperialismo europeo como consecuencia de la Revolución Industrial: su expresión geográfica, económica y cultural; identificación y evaluación del impacto

recíproco entre Europa y otras culturas no occidentales.” (MINEDUC, 1998, p. 92) – , sin duda permite un análisis menos complejo que el contenido mínimo N° 3.a del currículum para 2° Año de Enseñanza Media –“Discusión sobre los múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile: la crisis de la monarquía española; la maduración de las aspiraciones políticas de las elites criollas; condiciones estructurales y acciones individuales” (MINEDUC, 2009b, p. 93.)–. Lo anterior se debe a que el primer componente simplemente establece una secuencia directa entre dos fenómenos históricos –la Revolución Industrial y el Imperialismo– sin indagar en la forma en que esta secuencia es producida, mientras que el segundo profundiza en la diversidad de factores que provocaron un fenómeno histórico particular –el proceso independentista en América y Chile–, abriendo la posibilidad de desarrollar un análisis de los mismos e, incluso, de evaluar su impacto específico.

Sin embargo, el avance en relación a la complejidad de las causas abordadas por el currículum se contradice al momento de examinar su explicitud. No solo podemos observar una mayor presencia de Causalidad explícita tras la reforma curricular de 1998, sino también la persistencia de esta situación incluso tras la implementación de las Bases Curriculares, aunque el currículum priorizado de 2020 rompe con la tendencia. Esta falta de consistencia puede tener relación con que la conveniencia de explicitar o no las causas en el currículum depende de la perspectiva con la que se evalúe: que el currículum defina explícitamente las causas de un fenómeno histórico es, en cierta forma, positivo, toda vez que entrega mayor claridad a los docentes respecto a los mandatos que su enseñanza debe seguir; al mismo tiempo, puede ser problemático para el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida que una relación causa-efecto taxativa no deja espacio a discusiones, sino que se presenta como incuestionable. En cambio, un componente similar del currículum que no explicita la causa específica a abordar, sino simplemente la relación causal a examinar, puede otorgar mayores oportunidades para indagar en la Causalidad como concepto histórico de segundo orden, permitiendo así otras formas de indagación que fomentan el pensamiento crítico y el aprendizaje de la participación democrática, como es, por ejemplo, la enseñanza a partir de problemas socialmente relevantes y temas controvertidos (Santisteban Fernández, 2019).

Tómese, por ejemplo, el Objetivo de Aprendizaje N° 19 de las Bases Curriculares para 2° Año de Enseñanza Media –“Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional” (MINEDUC, 2016a, p. 212)–. Se trata de un componente mínimo que integra la Causalidad de una manera compleja, en la medida que reconoce la multiplicidad de factores interrelacionados que produjeron un fenómeno histórico específico –en este caso, la recuperación de la democracia en Chile–. Sin embargo, en la medida que se establece una lista explícita y taxativa de estos factores, se limita la posibilidad de explorar otros no incluidos o, incluso, de cuestionar la pertinencia de alguno de los enumerados. Compárese esto con el Objetivo de Aprendizaje N° 8 de las mismas bases, pero para 1° Año de Enseñanza Media –“Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833 (MINEDUC, 2016a, p. 204)–. Al igual que en el caso anterior, se trata de un objetivo que trabaja la multicausalidad pero que, al no establecer una lista explícita de causas, entrega más espacio a la exploración de la diversidad de factores que produjeron el fenómeno histórico trabajado, promoviendo de forma más efectiva el desarrollo del

pensamiento histórico. De esta forma, un Objetivo de Aprendizaje que, desde una perspectiva, es capaz de contribuir a profundizar un concepto de segundo orden como este, puede, desde otra, limitar las posibilidades de que ello ocurra. Examinar no solo las grandes tendencias curriculares sino también los énfasis específicos presentes en su interior, es justamente lo que nos permite identificar las tensiones que, como esta, forman parte de su entramado.

6. Algunas conclusiones

Sin duda, el currículum dista de ser el único elemento significativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en las aulas escolares. Los libros de texto, las prácticas docentes y las interacciones entre pares, por dar algunos ejemplos, son también fundamentales para comprender los efectos concretos que posee la escuela. Mas, siendo de estos elementos el que más distanciado se encuentra del aula, el currículum tiene una particularidad: no es solo uno de los pocos recursos pedagógicos con los que cuentan todos los docentes del país sin distinción, sino que es el único que establece mandatos educativos de carácter legal a los que toda escuela debe someterse. Si bien no basta para evaluar el desarrollo efectivo de un aprendizaje como el del pensamiento histórico a nivel nacional, sí permite conocer cuáles son los mínimos que se han establecido para este y las bases sobre las que cada escuela podrá construir estos aprendizajes. Ciertamente, el principio de flexibilidad curricular puede entregar espacios para que escuelas, docentes e incluso estudiantes activen procesos educativos contrahegemónicos; sin embargo, esto dependerá en gran medida de los recursos a los que tengan acceso, así como de los límites legales y prácticos que el currículum les imponga (Moreno-Medina et al., 2023; Montero Alcaide, 2021).

A lo largo de este artículo hemos examinado de qué manera los currículums chilenos desde el retorno a la democracia han ido integrando el nuevo paradigma propio del pensamiento histórico. La evidencia permite responder al primer objetivo específico del artículo –Caracterizar la inclusión del pensamiento histórico en los currículums chilenos desde 1990 en adelante, considerando tanto la fundamentación teórica como los componentes obligatorios de estos–, toda vez que demuestra que esta inclusión ha sido creciente, tanto en lo referido a la manera en que el pensamiento histórico ha pasado a formar parte de las fundamentaciones teóricas y orientaciones pedagógicas del currículum, como respecto a su presencia y peso relativo en los componentes obligatorios del mismo. Sin embargo, un análisis más detallado como el requerido por el segundo objetivo específico de este texto –Analizar las formas concretas de esta incorporación en los objetivos de aprendizaje curriculares, considerando los distintos componentes propios del pensamiento histórico y sus particularidades– revela énfasis problemáticos y que pueden incluso obstaculizar el desarrollo del pensamiento histórico: por ejemplo, un foco cada vez mayor en unos pocos conceptos históricos de segundo orden, como Cambio y Continuidad o Causalidad, o una forma ambigua de abordar este último, la que si bien ha avanzado hacia la multicausalidad, no se ha definido en relación a la explicitud con que deben establecerse las causas y efectos que se estudian. Este intrincado entramado no solo es relevante al momento de observar qué oportunidades para el desarrollo del pensamiento histórico abre o cierra el currículum, sino cómo estas modifican también la manera en que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contribuye al nuevo tipo de educación ciudadana que la escuela chilena busca desde el retorno a la democracia. Un análisis como el aquí presentado permite observar hasta qué punto estos cambios han sido o no cosméticos y, sobre todo, posibilita identificar aquellas tensiones que pueden obstaculizar estos objetivos educativos, pensando en futuros cambios curriculares o en

cómo escuelas y docentes pueden usar la flexibilidad que les entrega el currículum para resolverlas por medio de procesos de recontextualización.

El “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la educación chilena” triunfó en 2010 en su afán de no ver reducidas las horas destinadas a esta asignatura. Casi una década después, en 2019, muchos de quienes habían formado parte de este movimiento fracasaron en evitar la eliminación de la asignatura del plan común de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media, reemplazada ahora por la nueva clase de Educación Ciudadana. Por su parte, el gobierno de Gabriel Boric realizó durante 2023 un proceso participativo para que las comunidades educativas “sean parte de la construcción de las futuras políticas educativas y que se materializará en la próxima propuesta de actualización curricular escolar para los niveles desde 1° básico a II medio” (MINEDUC, 2023). Ciertamente, la discusión curricular continuará y por ello es tan importante lo aquí planteado. Formar los ciudadanos y ciudadanas que una democracia robusta requiere, con pensamiento crítico, empáticos y dueños de una necesaria perspectiva histórica, no es solo un asunto de más o menos horas pedagógicas, sino de lo que se hace con ellas. Y en esto último, sin duda alguna, el currículum tiene aún mucho que decir.

Agradecimientos

Este artículo fue realizado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, y su programa FONDECYT de Postdoctorado, folio n° 3210286.

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Hunneus y J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”* (pp. 207-242). Editorial Universitaria.
- Berríos, C. y García, C. (2018). *Ciudadanía en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- Consejo de Europa. (2018). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*. Consejo de Europa.
- Cox, C. (2003). El nuevo currículum del sistema escolar. En R. Hevia (Ed.). *La educación en Chile hoy* (pp.117-126). Universidad Diego Portales
- Cox, C. (2011). Le curriculum scolaire au Chili. Genèse, mise en œuvre et développement. *Revue Internationale de l'Éducation de Sèvres*, 56, 51-63. <https://doi.org/10.4000/ries.1047>
- Cox, C. y García, C. (2020). *Dos décadas de evolución del currículum de la Educación Ciudadana en Chile. Documento de Trabajo*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículums escolares. En C. Cox, C. y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 321-371). Ediciones UC.
- Diéz Gutiérrez, E. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613

- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <https://doi.org/10.7203/DCES.36.12993>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, 18, 1-10.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, 68, 355-369.
- Flores, H. (2010, 17 de noviembre). Estudiantes tendrán 800 horas anuales más de Lenguaje y Matemáticas. *EMOL*. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/11/17/447852/estudiantes-tendran-800-horas-anuales-mas-de-lenguaje-y-matematicas.html>
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quintana, C. (2023). El currículo chileno: configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Godoy Arcayaga, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. *Estudios Públicos*, 74, 79-106.
- Gordon, H. y Taft, J. (2011). Rethinking youth political socialization: teenage activists talk back. *Youth & Society*, 43(4), 1499-1527. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386087>
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Jelin, E. (2003). *State Repression and the Labors of Memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koubi, G. (2004). Entre “civismo” y “civildad”. La educación de la ciudadanía. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 47-70.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students Ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp.199-222). New York University Press.
- Lemus, R., Maricarmen C. y Arteaga B. (2015). La Relevancia del Trabajo con Fuentes Históricas y los Conceptos de Segundo Orden para la Educación Histórica. En D. Trejo y J. Martínez (Eds.), *La Historia Enseñada a Discusión: Retos Epistemológicos y Perspectivas Didácticas* (pp. 1283-1292). Benemérita Universidad de Puebla.
- Levesque, S. (2005). Teaching Second-order Concepts in Canadian History: The Importance of “Historical Significance”. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-10.
- Lira, R. (2013). Formación ciudadana y cuestión social: evolución de las asignaturas de historia y educación cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 26-64.
- Lucero, M. y Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 45-65. <https://doi.org/10.1174/021037008783487057>
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox, C. y J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Ediciones UC.
- Mayorga, R. (2017a). Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En I. Jaksic y F. Rengifo (Eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y sociedad* (pp. 333-364). Fondo de Cultura Económica.
- Mayorga, R. (2017b). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>

- Milos, P., Ossandón, L., y Bravo, L. (2003). La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector historia y ciencias sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*, 17(1), 95-112.
- MINEDUC. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
- MINEDUC. (1998). *Decreto 220 establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*.
- MINEDUC. (2003). *Ley 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*.
- MINEDUC. (2009a). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*.
- MINEDUC. (2009b). *Decreto 254 Modifica Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación*.
- MINEDUC (2009c). *Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación*.
- MINEDUC. (2016a). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2016b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Primero Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2016c). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Segundo Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2020). *Fundamentación priorización curricular Covid-19*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2023). Mineduc extiende proceso participativo por Congreso Pedagógico y Curricular hasta el 30 de septiembre. <https://www.mineduc.cl/mineduc-extiende-proceso-participativo-por-congreso-pedagogico-y-curricular-hasta-el-30-de-septiembre/>
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>
- Moreno-Medina, I., Fernandes, P., Marinho, P. y Figueiredo, C. (2023). Currículum para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 7-10.
- Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena. (2010). *Declaración de historiadores y profesores de Historia*.
- Neut, S. (2018). El conocimiento escolar en disputa en Chile: el caso del currículum fracasado de 1992. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 614-638.
- Plazola, M. y Lima, L. (2015). Los contenidos sobre historia en la formación de profesores en México: Del estudio de la realidad sociopolítica a los conceptos de primer y segundo orden. *Andamio*, 2(4), 51-68.
- Roller, M. y Lavrakas, P. (2015). *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. The Guilford Press.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y Trayectoria del Currículum en Chile: Una Perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Salica, M. A., Portela, M. P. y Olgún, V. (2023). Las Analogías, una Herramienta Cognitiva para Repensar la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 91-106. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.2.006>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo*. UNESCO.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Toro Santa Cruz, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11.1), 459-483.
- Treviño, E. y Miranda, C. (2023). Educación y ciudadanía en tiempos de crisis: un campo en busca de horizontes Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.1>
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9(1), 83-99.
- Vásquez, G. (2016). Las Bases Curriculares 2013: Los Desafíos Actuales para la Formación Inicial y Aprendizaje Histórico de Profesores de Historia en Chile. *Educación en Revista*, 60, 147-160. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46005>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Breve CV del autor

Rodrigo Mayorga

Doctor en Antropología y Educación por Teachers College, Columbia University y Magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigador postdoctoral del Centro de Justicia Educativa, profesor adjunto del Instituto de Historia y Coordinador Pedagógico del Programa de Archivos Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales líneas de investigación son la educación ciudadana, la conciencia histórica y la historia de la educación chilena. Email: lrnayorg@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2995-5524>

Temáticas de Género en los Programas de Educación Primaria de Universidades Chilenas

Gender-Related Contents in Primary Education Programs at Chilean Universities

Stefany Cordero-Aliaga * y M.^a Asunción Romero-López

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Formación inicial de docentes
Educación primaria
Plan de estudios
Igualdad de género
Justicia social

RESUMEN:

La normativa chilena reconoce que en los espacios educativos se perpetúan prácticas sexistas y violencias de género, es por ello que ha integrado descriptores para el desarrollo profesional docente relativos a la adopción de una perspectiva de género, solicitando a las universidades la formación de un futuro profesorado que desarrolle prácticas pedagógicas sensibles al género. Este artículo es el resultado de un análisis de contenido de tipo cualitativo, descriptivo e inferencial que tiene por objetivo examinar la inclusión de estas temáticas, en los documentos institucionales que guían la formación inicial docente de programas de educación primaria de universidades públicas en Chile. Para el análisis se examinaron un total de 13 perfiles de egreso y 618 programas de asignatura, mediante el apoyo del software Atlas.ti 23, evaluando la presencia y frecuencia de contenidos relacionados al género. Los resultados revelan su escasa presencia, lo que evidencia una discrepancia entre lo planteado por la normativa y lo incluido en el currículum oficial de los programas estudiados. Por lo tanto, se sugiere a las universidades reflexionar en torno a esto y avanzar hacia la actualización de su oferta académica, incluyendo temáticas de género y transversalizando la perspectiva de género en sus programas de estudio.

KEYWORDS:

Initial teacher training
Primary education
Curriculum
Gender equality
Social justice

ABSTRACT:

Chilean regulations recognize that sexist practices and gender-based violence are perpetuated in educational spaces. Therefore, it has integrated descriptors for professional teacher development related to adopting a gender perspective, requesting universities to train future teachers to develop gender-sensitive pedagogical practices. This article results from a qualitative, descriptive, and inferential content analysis aiming to examine the inclusion of these themes in the institutional documents that guide initial teacher training programs for primary education at public universities in Chile. For the analysis, a total of 13 graduation profiles and 618 course syllabi were examined, with the support of Atlas.ti 23 software, evaluating the presence and frequency of gender-related content. The results reveal their scarce presence, evidencing a discrepancy between what is proposed by the regulations and what is included in the official curriculum of the studied programs. Therefore, it is suggested that universities reflect on this and move towards updating their academic offerings, including gender topics and mainstreaming the gender perspective in their study programs.

CÓMO CITAR:

Cordero-Aliaga, S. y Romero-López, M. A. (2024). Temáticas de género en los programas de educación primaria de universidades chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 133-150.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.008>

1. Introducción

En Chile en el año 2018 tuvo lugar el llamado “Mayo feminista” (Gaba, 2023), donde las estudiantes universitarias se movilizaron y evidenciaron cómo las universidades producen y reproducen prácticas sexistas, logrando posicionar en el debate público las violencias de género ejercidas en las instituciones de Educación Superior y la necesidad de un proyecto de educación no sexista, marcando un hito en la historia nacional e incorporando como tema central reclamos frente a las violencias de género, la igualdad de oportunidades y la no discriminación en espacios educativos. En este contexto y sumado entre otras cosas al compromiso de Chile con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los lineamientos de la normativa nacional, se han ido generando diversas reacciones, entre ellas, se destaca la formalización de la Comisión de Igualdad de Género integrada por las direcciones de género de las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y la creación de áreas, unidades y/o direcciones de género en la mayoría de las universidades acreditadas por el Ministerio de Educación de Chile.

Lo anterior ha incentivado la discusión e investigación en relación a temáticas de género en contextos educativos y uno de los focos que está generando especial atención es la inclusión de una perspectiva de género (PG) en la formación inicial docente, como un medio que contribuiría a avanzar hacia sociedades más equitativas y justas (Martínez Lirola, 2020), al otorgarle al profesorado la capacidad de observar, analizar y promover transformaciones respecto de las desigualdades e inequidades en la condición, construcción de roles y posición de hombres y mujeres en la sociedad (ONU, 2017).

En este contexto cobra especial importancia ampliar el conocimiento en la temática, a través del análisis de contenido de los perfiles de egreso (PE) y programas de asignatura (PA) que guían la formación del profesorado de educación primaria, con el objetivo de definir claramente cuáles son los elementos relativos al género presentes y servir como orientación para la futura toma de decisiones de las universidades en la actualización de su oferta académica, con el fin último de mejorar el sistema académico universitario del futuro profesorado y en consecuencia integrar en las escuelas elementos que permitan el avance hacia la justicia social. La elección de programas de primaria se basa en la comprensión, respaldada por Giddens (2001) y Pérez García (2014), de que las edades tempranas son cruciales para la adquisición e internalización de comportamientos, valores, creencias, actitudes y expectativas a través de los mensajes que transmiten instituciones como la escuela.

2. Revisión de la literatura

2.1. Investigaciones previas

Los centros formativos, a menudo esconden sesgos de género, bajo la supuesta neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento (Bartual-Figueras et al., 2022). Investigaciones sobre las prácticas docentes señalan la presencia de estereotipos de género, revelan sesgos inconscientes del profesorado (Díaz y Anguita, 2017) y afirman que, con pocas excepciones, este tiende a ser pasivo frente a las problemáticas de género (Barrientos et al., 2022). Lo anterior destaca la importancia de incluir una PG en la formación inicial docente y, en consecuencia, avanzar hacia una docencia sensible al género (Rebollo y Arias, 2021), donde la formación inicial de

profesionales de la educación no solo sea sensible a la realidad expuesta, sino que, además, se posicione ante la misma, siendo conscientes, de cómo las desigualdades se reproducen y se resisten a desaparecer (Carrillo, 2017).

A pesar de los avances normativos en la materia, la introducción efectiva del género en los currículos académicos universitarios de educación no se ha hecho efectiva (Ortega y Pagés, 2018; Pastor et al., 2020). En Chile, la investigación ha evidenciado que el profesorado reconoce ausencia de PG en su formación (Vallejos et al., 2022) y que los conceptos relativos al género no se han incorporado de forma significativa en los programas de asignatura (Aravena Ramírez y Belmar Mellado, 2018; Matus Castillo et al., 2021). Esta situación se repite en otros países, como España, donde se evidencia una escasa presencia de temáticas relativas al género en las guías docentes (Resa Ocio, 2023), existiendo un bajo porcentaje de universidades que ofrecen alguna asignatura específica sobre la temática (Varela et al., 2024) limitándose a desarrollar asignaturas optativas en esta área, las que atraen principalmente al estudiantado ya sensibilizado en el tema (Bartual Figueras et al., 2022). Por lo tanto, se estaría lejos de cumplir con las demandas normativas y sociales.

2.2 El género en la normativa internacional y nacional

Chile, como país miembro de la Organización de las Naciones Unidas, se compromete con la agenda de desarrollo sostenible, la cual a través de sus objetivos (ODS), busca mejorar la vida de las personas en todos los ámbitos. En relación a la temática de la investigación, son importantes de mencionar los objetivos cuatro y cinco, los cuales buscan al 2030 lograr una educación de calidad e igualdad de género (ONU, 2015). En el contexto de los ODS la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en la educación, puso en marcha las “Estrategias de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025” (UNESCO, 2019), que tiene entre sus objetivos fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y que promuevan la igualdad de género y empoderar a niñas y mujeres mediante la educación para que tengan una vida y un futuro mejor.

Lo anterior ha impulsado que varios países comiencen a realizar acciones orientadas a integrar temáticas de género en la formación inicial docente. En este contexto Chile ha incorporado estándares de inclusión y género como requisito en la acreditación de programas de educación (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2021); además ha definido habilidades, conocimientos y competencias en el área que debe adquirir un profesional de la educación durante su formación inicial, a través de los estándares de la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021a), los cuales indican descriptores para el desarrollo profesional, como por ejemplo adoptar el enfoque de género para la selección de materiales, recursos y actividades. Asimismo, Chile ha adicionado criterios de equidad de género en el sistema de evaluación del desempeño profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021b), donde se declara competente en el indicador de equidad de género, al profesorado que integra a su estudiantado en las actividades de la clase sin sesgos o estereotipos de género y que promueve relaciones simétricas entre hombres y mujeres.

2.3. Perspectiva de género en la formación inicial docente

Desde la literatura especializada se sugiere la implementación de la PG en la formación inicial docente como un aspecto obligatorio a través de asignaturas específicas (Camacho Miñano y Girela Rejón, 2017; Matus Castillo et al., 2023), junto con ofrecer acciones formativas complementarias (Carretero Bermejo y Nolasco Hernández, 2019;

Lucas Palacios et al., 2022) y transversalizar la temática en los planes de estudios (Matus Castillo et al., 2023). Ya que tal como señala Resa Ocio (2021) se conseguirán transformaciones significativas solo si se introduce de manera oficial y real la PG en la formación inicial docente a través de la modificación de los planes de estudios. Lo anterior se justifica al comprender la alta influencia que tiene el profesorado en la reproducción de los estereotipos de género (Martínez Lirola 2020; Matus Castillo et al., 2023; Resa Ocio, 2021), por lo tanto, es fundamental que el cuerpo docente adquiera conciencia de género y comprenda que sus comportamientos, creencias y prejuicios tienen una influencia determinante en su alumnado, ya sea de forma positiva o negativa (Lucas Palacios et al., 2022). En consecuencia, formar en la temática, permitirá involucrar al futuro profesorado en el abordaje de cuestiones que pertenecen a una agenda más amplia, interesada en desarrollar una ciudadanía crítica y derechos humanos para todas las personas (Banegas et al., 2020).

Para llevar a cabo esta investigación es clave entender cómo integrar la PG a la formación inicial docente y en consecuencia a la escuela y la sala de clases, para eso, se tomará como referencia el trabajo del equipo de investigación del grupo de Educación y Género de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, quienes determinaron las Dimensiones de la Perspectiva de Género en la Educación (DPGE) (Agud Morell et al., 2020). Estas son cuatro: subjetividades, contenidos, metodologías y espacio; las que intentan responder a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo? y ¿dónde?, respectivamente.

3. Metodología

Enfoque metodológico

Para dar cumplimiento y lograr dar respuesta al objetivo de este estudio que es examinar la presencia de temáticas de género en los documentos institucionales que guían la formación inicial docente, se ha optado por un diseño documental (Baena, 2016) que utiliza el análisis de contenido de tipo cualitativo, descriptivo e inferencial, basado en criterios de presencia y frecuencia (Bardín, 1996). Esta investigación está comprometida no solo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esta (Escudero, 1987), a través del cual se busca la mejora y democratización de la escuela y el currículum (Apple, 1997; Dewey, 1916; Freire, 1982).

Muestra

La muestra seleccionada pertenece a 13 de los 15 programas de estudios que forman al profesorado de educación primaria, a través de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (PEB) o Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de universidades públicas chilenas, que respondieron a la solicitud de la información hasta el día 24 de noviembre del 2023. El Cuadro 1 muestra los programas presentes en el estudio.

Tras la revisión de las mallas curriculares de cada uno de los programas se contabilizaron 709 asignaturas obligatorias aptas para la investigación de las cuales 91 PA no lograron ser recuperados. En consecuencia, se constituye una muestra, compuesta por los 13 PE y 618 PA. La muestra es de tipo no probabilista por conveniencia (Hernández et al., 2010), es decir, la investigación incorpora aquellos documentos a los que se tuvo acceso. El estudio se limita a la documentación de universidades públicas por la imposibilidad de acceder a la información de universidades privadas y considera únicamente los PA obligatorias, las que son

impartidas a la totalidad del estudiantado y que permiten tener un panorama general de la formación que se está impartiendo. En el Cuadro 2 se visualiza la cantidad de PA disponibles que se incluyen en la investigación, por cada programa considerado en el estudio.

Cuadro 1

Detalle de universidades y programas participantes en el estudio

Universidad	Nombre del Programa	Abreviatura
Universidad de Chile	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UCH
Universidad de Santiago de Chile	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-USACH
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UMCE
Universidad Arturo Prat	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UNAP
Universidad de Playa Ancha	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UPLA
Universidad de Atacama	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UDA
Universidad del Bío-Bío	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UBB
Universidad de Magallanes	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UMAG
Universidad de Talca	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UTAL-I
Universidad de Talca	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UTAL-A
Universidad de O'Higgins	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UOH
Universidad de Antofagasta	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UA
Universidad de Tarapacá	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UTA

Nota. La Universidad de Talca incluye dos programas de Pedagogía en Educación General Básica, uno con mención en inglés y otro con mención en alemán, ambos con diferentes programas de estudios.

Cuadro 2

Programas de asignatura disponibles para el análisis

Programa	Programas de asignatura		
	Aptos	No recuperados	Disponibles
PEB-UCH	42	1	41
PEGB-USACH	61	2	59
PEB-UMCE	53	9	44
PEB-UNAP	49	3	46
PEB-UPLA	51	8	43
PEB-UDA	65	-	65
PEGB-UBB	46	2	44
PEB-UMAG	66	18	48
PEGB-UTAL-I	67	1	66
PEGB-UTAL-A	57	9	48
PEB-UOH	56	11	45
PEB-UA	51	26	25
PEB-UTA	45	1	44
Total	709	92	618

Instrumento

La investigación se basa en las dimensiones para el análisis de las guías docentes de Resa Ocio (2023), a la cual se le realizan modificaciones en relación al tipo de documento, sus características y los objetivos de investigación, procurando mantener su esencia. Recurriendo a una posterior valoración por personas expertas y prueba piloto con PE y PA de un programa no incluido en el estudio. El instrumento de Resa Ocio (2023) está compuesto de tres dimensiones y esta investigación, con el fin de

poder llevar a cabo una presentación de resultados y un análisis más detallado, solo considera la dimensión que analiza el contenido de los documentos.

En relación a los cambios realizados se destaca el nombre de la dimensión, la cual se adapta para dar mayor flexibilidad al uso del instrumento y no limitarlo a los PA. Para dar respuesta al objetivo de la investigación se reemplaza “igualdad de género” por “temáticas de género” y así otorgar una visión más amplia al estudio. Además, en relación a la naturaleza de los documentos a analizar y adaptándolo al contexto chileno se amplía la búsqueda a temas, objetivos, resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y/o estándares.

En esta dimensión, siguiendo la lógica en que Resa Ocio (2023) presenta los resultados, se establecieron dos subdimensiones: “contenido directo” y “contenido indirecto”. En los contenidos directos se expresan temáticas de género de manera explícita en los documentos analizados y en los contenidos indirectos se presentan enfoques o conceptos que, aunque no mencionan explícitamente el concepto género, podrían asociarse a él. Dado que en la subdimensión de “categoría indirecta” no se puede asegurar la inclusión de temáticas de género, se opta por revisar de manera completa los contenidos indirectos de los PE, y solo el listado de temas, contenidos o saberes de los PA. El Cuadro 3 muestra la dimensión e indicadores del instrumento original y su versión adaptada para esta investigación.

Cuadro 3

Dimensión e indicadores del instrumento

Dimensión-Resa Ocio (2023)	Dimensión adaptada
Inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas y sus competencias, objetivos y contenidos.	Inclusión de la perspectiva de género en el contenido.
Indicadores	Indicadores
<i>Proporción de asignaturas obligatorias u optativas:</i> relacionadas con las mujeres y/o igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. que cuentan con competencias transversales o específicas que aluden a la igualdad de género. que cuentan con competencias transversales o específicas que se relacionen a la igualdad de género de manera indirecta. que recogen temas de igualdad de género entre sus objetivos. que recogen temas de igualdad de género entre sus contenidos.	considera temáticas de género de forma explícita en su listado de temas. considera temáticas de género de forma explícita en sus objetivos. considera temáticas de género de forma explícita en sus resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y/o estándares. menciona enfoques o conceptos que se relacionan con la PG de forma indirecta en su listado de temas.

Trabajo de campo y análisis de datos

Una vez establecidos los programas que participarían en el estudio, se procedió a recopilar sus PE y mallas curriculares mediante acceso abierto a las páginas institucionales y los programas fueron solicitados estableciendo un contacto directo con las instituciones y en aquellos casos en que no se obtuvo respuesta, se procedió a la solicitud mediante la Ley 20.285 sobre acceso a la información pública.

Una vez selecciona la muestra, se dio inicio al proceso de análisis, siguiendo las siguientes etapas propuestas por Bardín (1996): preanálisis, explotación del material y tratamiento de resultados e interpretaciones. La primera etapa comienza con la preparación del material, su incorporación al software Atlas.ti 23 y la revisión de estos,

recurriendo a las herramientas de frecuencia de palabras y búsqueda de texto y posterior lectura de los documentos, donde se localizan las unidades de análisis. En la segunda etapa, se inicia una codificación abierta, donde se buscan conceptos relacionados a los indicadores propuestos, y se procede a una codificación axial, donde los datos obtenidos se relacionan entre sí y mediante procesos de codificación y recodificación por pares, se construyen categorías y subcategorías de tipo semánticas que emergen de manera inductiva, logrando armar una estructura relacional y así proceder a la tercera etapa donde se construye un libro de códigos que permite interpretar los resultados y realizar inferencias.

4. Resultados

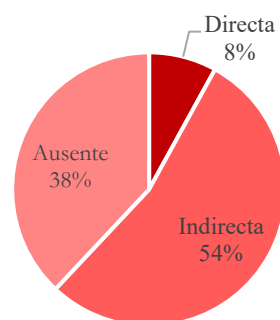
A continuación se presentan los resultados para la dimensión de contenido en los PE y PA para cada una de las subdimensiones estudiadas.

4.1. Contenido de los perfiles de egreso

En relación al contenido de los PE se obtiene que el 8 % de estos incluyen el concepto género de manera directa, un 54 % de forma indirecta y en un 38 % está ausente, tal como muestra la Figura 1.

Figura 1

Presencia de contenidos de género en los perfiles de egreso



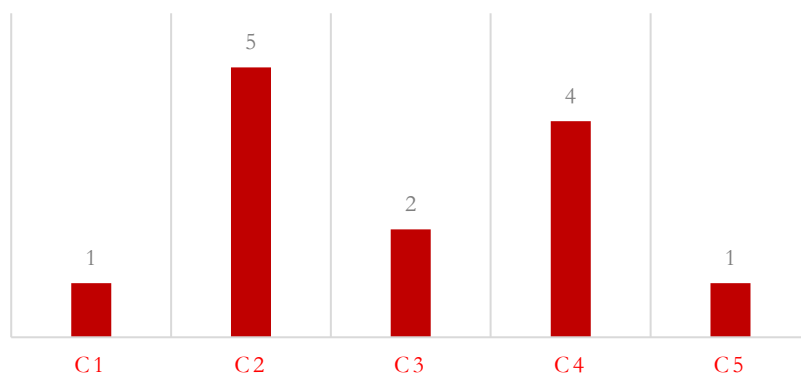
Se identificó un total de 13 unidades de análisis, de las cuales emergieron 5 categorías una en la dimensión de contenido directo y cuatro en la de contenido indirecto. A continuación, se encuentra el Cuadro 4 que indica las categorías y subcategorías emergentes y posteriormente la Figura 2 que permite visualizar la distribución de las unidades de análisis de acuerdo a la categoría a la que pertenecen.

En cuanto al contenido directo, se identifica solo una unidad de análisis de la cual emerge la categoría denominada C1 “género y diversidad”. Aquí se declara la formación de una persona egresada que acepta y valora la diversidad de género.

Por otra parte, en la dimensión de contenido indirecto se identificaron 12 unidades de análisis, de las cuales emergen cuatro categorías. La categoría C2 se orienta al egreso de un profesional que valora la diversidad y es capaz de atender contextos educativos diversos. La categoría C3 se relaciona con la inclusión y describe a un docente con la capacidad de crear un ambiente inclusivo y que mantenga un compromiso con la educación pública inclusiva. La categoría C4 espera que el nuevo profesorado mantenga un compromiso con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de todos los niños y niñas de Chile. Finalmente, la categoría C5 establece que el profesorado egresado debe dominar contenidos disciplinares y pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

Cuadro 4**Contenido directo e indirecto: Perfiles de Egreso**

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Contenido directo.	C1 Género y diversidad.	SC1.1 Aceptación y valoración de la diversidad género.
	C2 Atención y valoración de la diversidad.	SC2.1 Valoración de la diversidad.
		SC2.2 Atención a contextos educativos diversos.
C3 Inclusión.	SC3.1 Creación de un ambiente inclusivo.	
	SC3.2 Compromiso con la educación pública inclusiva.	
Contenido indirecto.	C4 Calidad y equidad de la educación.	SC4.1 Compromiso con el aprendizaje de todos los niños/as.
		SC4.2 Compromiso con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación actual chilena.
	C5 Política educativa vigente.	SC5.1 Dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

Figura 2**Distribución de las unidades de análisis por categoría**

Si bien las categorías de contenido indirecto podrían permitir inferir una intención de formar una persona que egresa que atienda a la temática de género, esto no se puede comprobar, quedando a la interpretación de quien realice la lectura. En relación a lo anterior se determina que el género está ampliamente ausente en el contenido de los PE, pues solo uno de los trece documentos analizados incluía el concepto “género” y la mayoría de estos fueron señalados con una presencia indirecta a través de indicadores secundarios.

4.2. Contenido de los programas de asignatura**4.2.1. Contenido de los programas de asignatura de tipo directo**

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión de contenido directo en el análisis de los PA. Para facilitar la comprensión y otorgar una estructura clara para la presentación de los resultados, estos se dividen en tres apartados: temario, donde se detallan los temas, contenidos o saberes a abordar en la asignatura; objetivos, donde se plasma la finalidad de esta; y resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares, los cuales están redactados de tal manera que sirven para describir y medir el progreso del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Temario

Al examinar los temarios o contenidos relativos al género en los PA, se destaca que toda la información recopilada se concentra en 17 de los 618 documentos revisados, lo que representa a un 2,8 % del total. Se identificaron un total de 22 unidades de análisis, de estas el 45 % corresponden a 4 PA de un único programa universitario, mientras que el 55 % de las unidades de análisis restantes, se distribuye de manera anecdótica en otros PA. Además, se observa que, en 4 de los 13 programas de educación primaria estudiados, el término “género” no aparece ni una sola vez en esta subdimensión.

Con estos resultados se puede establecer de inmediato que la temática de género es un elemento prácticamente ausente en los contenidos o temas indicados en los PA que orientan la formación inicial de docentes de primaria. En el Cuadro 5 se detallan las categorías y subcategorías identificadas como contenido directo en los temarios de los PA, seguida de la Figura 3 que muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 5

Contenido de tipo directo: Temario

Categorías	Subcategorías
C6 Aspectos teóricos.	SC6.1 Crítica feminista y de género.
	SC6.2 Género como dilema sociológico.
	SC6.3 Análisis ecológico con enfoque de género.
C7 Desarrollo psicosocial.	SC7.1 Identidad de género.
	SC7.2 Socialización del género.
C8 Problemas con proyecciones éticas.	SC8.1 Vulneraciones vinculadas al género.
	SC8.2 Equidad de género.
	SC8.3 Igualdad de género.
	SC8.4 Género e inclusión.
C9 Género en la escuela y práctica pedagógica.	SC9.1 Diversidad de género en la escuela.
	SC9.2 Género e inclusión en la escuela.
	SC9.3 Estereotipos de género en la escuela.
	SC9.4 Prácticas pedagógicas con PG.
C10 Género y otros.	SC10.1 Género y política.
	SC10.2 Género y ciencia.

A través de la identificación y clasificación de categorías y subcategorías emergentes, es posible discernir la orientación temática relativa al género presente en los 17 PA, de los cuales se seleccionaron las unidades de análisis.

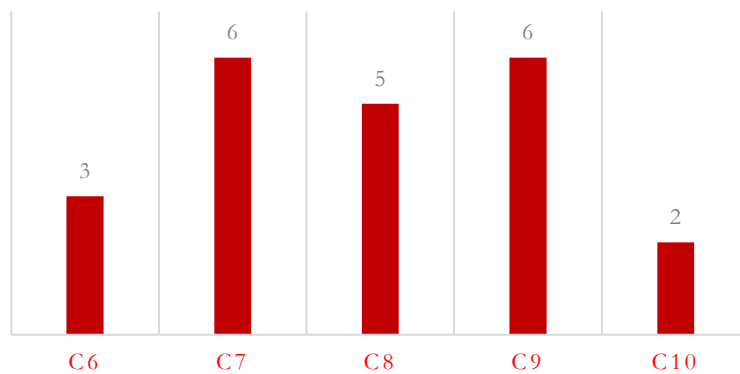
En la categoría C6 se abordan aspectos teóricos fundamentales, tales como la crítica feminista y de género, en relación al patriarcado y las relaciones de poder, el género como un concepto en conflicto o dilema sociológico y el enfoque de género como una perspectiva analítica. La categoría C7 presenta contenidos relacionados con la identidad y socialización del género como componente del desarrollo psicosocial, estableciendo conexiones con otros conceptos adicionales como el autoconcepto, la autoestima, los roles de género y la orientación sexual.

En la categoría C8 se identifican las vulneraciones vinculadas al género y se aborda el logro de la equidad, igualdad e inclusión en base al género como problemáticas contemporáneas con proyecciones éticas. Estas cuestiones se conectan con temas cruciales como los derechos humanos, la educación para la paz y la formación ciudadana, especialmente en contextos migratorios y multiculturales. La categoría C9 se enfoca en temáticas de género en el ámbito escolar, examinando la diversidad e

inclusión de género y los estereotipos de género presentes en la escuela, así como el desarrollo de prácticas pedagógicas con PG como la utilización de un lenguaje inclusivo. Finalmente, en la categoría C10, se establece una conexión entre el género y otros conceptos, como política y ciencia; esto se manifiesta mediante contenidos orientados a la enseñanza de las políticas de género existentes en el país y la interrelación entre la ciencia y el género mediante aspectos históricos y sociales.

Figura 3

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de temarios



Objetivos

Al examinar los objetivos relativos al género en los PA, se evidencia que toda la información obtenida está presente en 5 de los 618 documentos revisados, lo que representa a un 0.8% del total. Se identificaron un total de 5 unidades de análisis distribuidas solo en dos programas universitarios.

Con estos resultados, se visualiza, que la temática de género es un elemento casi ausente en los objetivos de los PA que orientan la formación inicial de docentes de primaria. El Cuadro 6 detalla las categorías y subcategorías identificadas para este subdimensión, seguida de la Figura 4 que muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 6

Contenido de tipo directo: Objetivos

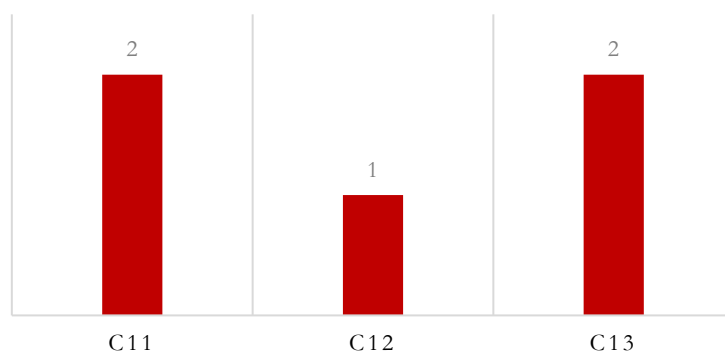
Categorías	Subcategorías
C11 Revisión conceptual	SC11.1 Género.
	SC11.2 Perspectiva de género.
C12 Factores que influyen en el desarrollo	SC12.1 Socialización del género.
C13 Desempeño docente	SC13.1 Planificación de la enseñanza con PG.
	SC13.2 Práctica docente con PG.

La categoría C11 emerge de unidades de análisis que buscan entre sus objetivos hacer una revisión conceptual de los conceptos “género” y “perspectiva de género”, como conceptos de las ciencias sociales que componen una escuela inclusiva. Por su parte la categoría C12 se desprende de una asignatura que tiene por objetivo que los contenidos esenciales del curso incluyan las principales preguntas y controversias en estudios de desarrollo humano, entre ellos los factores que influyen en el desarrollo, con un foco en el rol de la socialización de género. Finalmente, la categoría C13 evidencia una asignatura que tiene entre sus objetivos la formación de un docente capaz de preparar y analizar propuestas pedagógicas con perspectiva de género, además de incorporar

esta perspectiva en su práctica de aula, tomando en consideración la diversidad étnica y cultural de su estudiantado.

Figura 4

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de objetivos



Resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares

En relación a los resultados de aprendizaje, indicadores de logros, competencias y/o estándares presentes en los PA, es relevante indicar que se identificaron 36 unidades de análisis en 27 de los 618 PA revisados, lo que corresponde a un 4,3 % de estos. Es importante además mencionar que el 78 % de las unidades de análisis se concentra en 19 PA, los que pertenecen a dos programas de educación y el 22 % restante se distribuye en programas de otras tres carreras y en 7 de estas no existe mención de género en esta subdimensión. En el Cuadro 7 se detallan las categorías y subcategorías identificadas y luego en la Figura 5 se muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 7

Contenido de tipo directo: Resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares

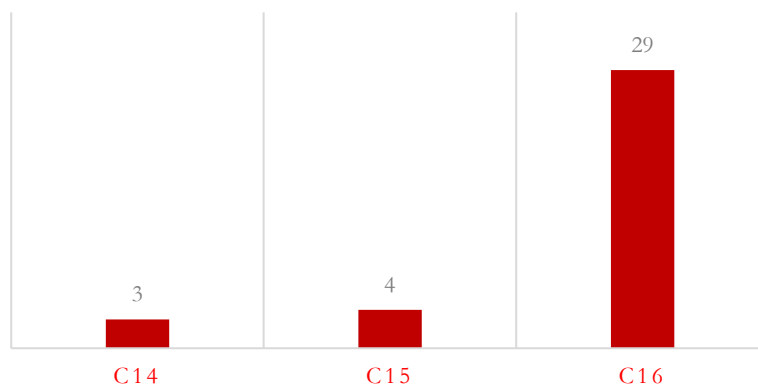
C14 Conocimiento conceptual	SC14.1 Conoce, comprende, analiza y/o discute el concepto género.
C15 Desarrollo humano	SC15.1 Comprende el rol de la socialización de género en las trayectorias de desarrollo.
	SC15.2 Reconoce y/o analiza el género como una dimensión social en la infancia.
C16 Práctica pedagógica	SC16.1 Respeta, valora y/o no discrimina la diversidad de estudiantes en relación al género.
	SC.16.2 Integrar el uso de un lenguaje no sexista.
	SC16.3 Desarrolla innovaciones educativas desde una PG.
	SC16.4 Implementa, analiza y/o evalúa secuencias didácticas o propuestas pedagógicas con PG.
	SC16.5 Evalúa el propio desempeño desde una PG.

En esta subdimensión se han establecido 3 categorías. La categoría C14 espera desarrollar en el profesorado en formación un conocimiento profundo del concepto género, siendo capaz de comprenderlo, analizarlo y/o discutirlo. En la categoría C15, se busca que los futuros profesionales alcancen una comprensión integral de la socialización del género como una dimensión crucial del desarrollo humano. Por último, la categoría C16, la cual se presenta con una mayor frecuencia, se centra en la práctica pedagógica y en la interacción directa que el futuro profesional pueda establecer con su estudiantado, se espera que sea capaz de respetar, valorar y/o no

discriminar la diversidad de estudiantes en relación al género, integrando el uso de un lenguaje no sexista, al mismo tiempo que, desarrolle innovaciones educativas, cree secuencias didácticas y evalúe su propio desempeño desde la PG.

Figura 5

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de resultados de aprendizajes, indicadores de logro, competencias y/o estándares



4.2.2. Contenido de los programas de asignatura de tipo indirecto

Para complementar el estudio se realizó una búsqueda en los temarios de contenidos llamados de tipo “indirecto”, los que si bien no poseen el concepto “género” en su enunciado, este podría asociarse o presentarse como una categoría de análisis, enfoque o fundamento, pero no se puede asegurar que la persona que ejecute la asignatura haga esta reflexión, ya que dependerá entre otros factores de su interpretación, formación, experiencia y/o sensibilidad a las cuestiones de género.

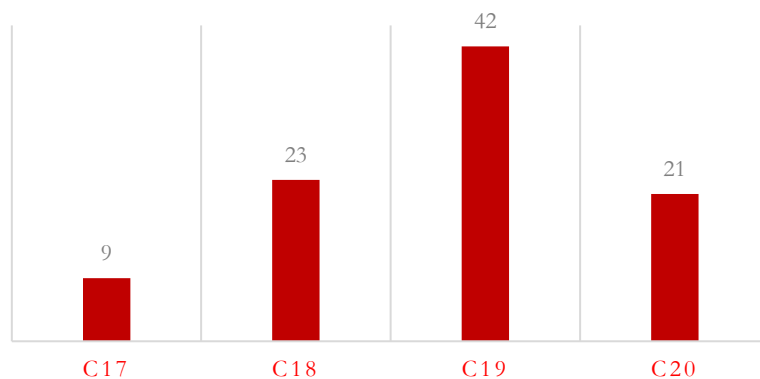
El Cuadro 8 contiene las categorías y subcategorías que corresponden a los temas que podrían estar asociados al género que se presentaron con una frecuencia de 5 o más unidades de análisis en los PA y en la Figura 6 se muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes. Estas categorías emergen de 95 unidades de análisis distribuidas en 44 PA, lo que equivale a un 7,2 % de estos y con presencia en los 13 programas de educación primaria analizados.

En primer lugar, la categoría C17 se centra en cuestiones relacionadas con los derechos humanos en el contexto de la niñez, dignidad, educación, democracia y legislación nacional. A continuación, se presenta la categoría C18, que explora la inclusión como concepto pedagógico y lo relaciona con otros conceptos como la diversidad, integración, interculturalidad y decolonialismo, además, incluye el recorrido histórico de la inclusión en la escuela y la ley de inclusión escolar, junto a otras políticas educativas existentes.

La categoría C19, presenta saberes en relación a la diversidad. Aquí se realiza un trabajo conceptual que vincula la diversidad con otros conceptos como la desigualdad, la inclusión, la interculturalidad, la multiculturalidad, la sustentabilidad, el conflicto, la democracia y el enfoque de derechos. Se encuentran también temas relacionados a la sensibilidad y respeto a la diversidad, la diversidad en la institución educativa y la planificación y atención de la diversidad en la escuela y el aula, junto a problemáticas asociadas.

Cuadro 8**Contenido de tipo indirecto - Temario**

Categorías	Subcategorías
C17 Derechos humanos.	SC17.1 Derechos Humanos y la niñez. SC17.2 Enfoque de Derechos Humanos. SC17.3 Educación y Derechos Humanos. SC17.4 Derechos Humanos, democracia y legislación nacional. SC17.5 Situación actual de los Derechos Humanos en Chile y el mundo.
C18 Inclusión.	SC18.1 La inclusión como concepto pedagógico y otros conceptos asociados. SC18.2 Enfoque de inclusión en la escuela. SC18.3 Recorrido histórico de la integración de la inclusión en el sistema educativo de Chile. SC18.4 La ley de inclusión y políticas educativas.
C19 Diversidad.	SC19.1 Concepto de diversidad y otros conceptos asociados. SC19.2 Sensibilidad y respeto ante la diversidad. SC19.3 Diversidad en la institución educativa. SC19.4 Planificación y atención de la diversidad en la escuela y el aula y problemáticas asociadas.
C20 Formación ciudadana.	SC20.1 El concepto de formación ciudadana. SC20.2 La formación ciudadana desde un enfoque de derechos. SC20.3 Formación ciudadana en Chile, políticas públicas y proceso constituyente. SC20.4 Formación ciudadana en la escuela de primaria: desafíos, planes de formación ciudadana en el currículum escolar y enfoques didácticos.

Figura 6**Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo indirecto emergentes de temarios**

Finalmente, en la categoría C20 se examina la formación ciudadana como concepto, comprendiéndola desde un enfoque de derechos. Se analiza su situación en Chile y en las escuelas considerando las políticas públicas, el proceso constituyente y, por último, su inclusión en la escuela de educación primaria.

5. Discusión

A pesar de las prescripciones ministeriales, solo 1 de los 13 PE incluye el concepto de género de manera directa, y de los 618 PA revisados, ninguno aborda de forma exclusiva la temática. Los datos revelan que la inclusión del género como temática directa es muy reducida, alcanzando solo el 2,8% de los programas revisados, y

umenta al 4,9 % si se consideran objetivos o resultados de aprendizaje, indicadores de logros y competencias. Esto coincide con estudios chilenos anteriores como los de Aravena Ramírez y Belmar Mellado (2018) y Matus Castillo y cols. (2021), y se alinea también con los resultados de investigaciones internacionales, como la de Páez (2021) en Argentina y Resa Ocio (2023) en España; sumado a los resultados de la revisión sistemática desarrollada por Sanabrias Moreno y cols. (2023), que revisa principalmente estudios españoles y señala que las universidades siguen sin incorporar de forma oficial esta problemática dentro de los planes de estudio. El caso español en palabras de Verge y cols. (2018) es intrigante, porque si bien la PG ha sido prescrita por varias leyes nacionales y regionales, su implementación ha sido deficiente (Verge et al., 2018), lo cual se puede extrapolar al caso chileno.

En relación a los resultados, en el ámbito de contenido directo, emergen categorías que al relacionarlas con las Dimensiones de la Perspectiva de Género en Educación de Agud Morell y cols. (2020) se descubre que dan respuesta parcial a diferentes preguntas y/o dimensiones. En el caso de los PE la única categoría emergente se relaciona a la pregunta ¿quién?, al indagar en las subjetividades y declarar la formación de una persona egresada que acepta y valora la diversidad de género; y en los PA existe respuesta parcial a las preguntas ¿qué? y ¿cómo?, de las dimensiones “contenido” y “metodología”, al señalar contenidos específicos relativos al género y a la práctica pedagógica. En los contenidos de tipo directo de los PA, se puede observar que es posible realizar relaciones entre estas en base a su contenido y/o alcance teórico, lo cual permite conocer cuáles son los aspectos a los que se está prestando mayor atención. En orden de mayor a menor frecuencia de unidades de análisis encontradas, destaca la práctica docente con PG (C9, C13 y C16), seguida del conocimiento del desarrollo del ser humano en relación al género (C7, C12 y C15) y finalmente el manejo de conceptos teóricos (C6, C11 y C14).

En la búsqueda de contenidos de tipo directo se encontraron otros hallazgos que si bien no corresponden a los indicadores planteados en el instrumento, estos resultan relevantes de mencionar. Uno de los trece programas analizados presenta la inclusión de una perspectiva de género en las instrucciones metodológicas de sus PA para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, instando al cuerpo docente responsable a considerar el género como un componente transversal fundamental en las estrategias empleadas al dictar la asignatura, promoviendo el análisis reflexivo de su propia práctica pedagógica desde la PG, así como la selección de información y análisis de temas, hechos, problemas o actividades teniendo en cuenta esta perspectiva. En otro programa, se evidencia la incorporación de la normativa institucional sobre género en sus PA; se menciona específicamente la existencia de la Dirección y Equidad de Género de la universidad, proporcionando detalles de su ubicación, dirección y medios de contacto. Asimismo, se abordan las vías disponibles para realizar denuncias en casos de acoso sexual o discriminaciones arbitrarias y además, se proporciona información detallada sobre el procedimiento para solicitar el uso del nombre social en concordancia con la identidad de género.

Por otra parte, en relación a los contenidos indirectos, se obtienen las categorías derechos humanos (C17), inclusión (C18), diversidad (C19) y formación ciudadana (C20). Aunque inicialmente se mencionó que estas categorías no incluían el concepto género, es importante señalar que estas temáticas pueden asociarse al mismo. La igualdad de género y la no discriminación se presentan como principios fundamentales de los derechos humanos, la inclusión no se limita únicamente a personas con discapacidad, sino que abarca diversas dimensiones de la diversidad, incluyendo la

diversidad sexual y de género, temáticas que pueden ser abordadas desde la formación ciudadana.

Los resultados de esta investigación para el contexto chileno son novedosos, al considerar una muestra extensa, y resaltar aspectos previamente no explorados, lo que contribuye significativamente al conocimiento de la situación actual respecto a la inclusión de temáticas de género en los PE y PA de carreras de educación primaria chilena.

6. Conclusiones

En conclusión existe una amplia discrepancia entre lo que se prescribe desde la institucionalidad educativa y lo que efectivamente se incorpora en el currículum oficial de la formación inicial docente de educación primaria. Lo anterior obliga a iniciar un reflexión que permita responder al porqué de este desajuste, considerando que, de acuerdo con Guizardi y cols. (2023), la temática de género no está ausente en las universidades, hecho que queda demostrado por el significativo salto cualitativo y cuantitativo que han realizado las universidades en los últimos cinco años, a través, de la creación e implementación de políticas en materia de género, la creación de políticas de igualdad de género y/o protocolos para el acoso sexual y la violencia y un incremento importante de las medidas adoptadas por las universidades hacia la igualdad de género a partir de la adjudicación de fondos del concurso nacional Innovación en Educación Superior en Género (InES-Género).

Las discrepancias enunciadas, requieren atención urgente, ya que, de persistir dificultaría el poder dotar al futuro profesorado de un marco de interpretación de la realidad que sea capaz de encajar con mayores elementos de justicia social (Rausell Guillot y Talavera Ortega, 2017), por lo tanto, existe la necesidad de generar mayores orientaciones en relación a cómo realizar la inclusión y transversalización de la PG en el currículum oficial que guía la formación inicial docente y en consecuencia una revisión y modificación de los PE y PA, para concretar una formación del profesorado crítica y reflexiva, que les capacite para ofrecer una educación igualitaria, alejada de estereotipos de género y del lenguaje sexista, aspectos que contribuyen a perpetuar actitudes androcéntricas propias del sistema patriarcal que nos enmarca (Martínez Lirola, 2020).

Todo lo anterior bajo la comprensión que tomar conciencia de género tal como señala Díez Bedmar (2019), es un desarrollo competencial que implica procesos de aprendizaje a largo plazo en los que se avanzará de manera gradual, por lo tanto, su inclusión va a requerir esfuerzo, tiempo y formación. Formación que debe ser realizada por profesionales capacitados, comprometidos y cualificados (Aristizabal et al., 2018) y en esta línea poder avanzar hacia una formación inicial docente comprometida con la PG y que permita incorporar prácticas comprometidas con la justicia social en las escuelas.

Las limitaciones de este estudio radican en que solo se tuvo acceso a la documentación de universidades públicas y en que la revisión se centró únicamente en los contenidos. En este sentido, para complementar los resultados y proporcionar una visión más profunda, se plantea como futuras líneas de investigación la incorporación de universidades privadas y la ampliación del análisis desde una PG al lenguaje utilizado en la redacción de los PE y PA, así como la revisión de los referentes bibliográficos y materiales o recursos sugeridos en los PA. Además, se propone dar voz al estudiantado, profesorado y directivos de las carreras de educación para poder conocer sus percepciones sobre la temática. También se sugiere realizar estudios comparativos con

sistemas educativos universitarios de otros países, con el objetivo de obtener una visión más completa que permita la toma de decisiones futuras para la inclusión de una PG en la formación inicial docente.

Agradecimientos

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través de Beca de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2022.

Referencias

- Agud Morell, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca Hernández, A., Chamorro Marabolí, C., Corbella Molina, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Millar, M., Gavalda Elias, X., Llos Casadellà, B., López, S., Macia, S., Marba Tallada, A., Prat Grau, M., Puente, S., Rifa Valls, M. y Sánchez Martí, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. Grup d'Educació i Gènere.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Aravena Ramírez, L. y Belmar Mellado, M. (2018). Formación inicial docente en igualdad de género, evidencias desde los programas de estudio. *Revista Entorno*, (66), 42-50. <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6725>
- Aristizabal, P., Gómez Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Baena, G. (2016). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Banegas, D. L., Jacovkis, L. G. y Romiti, A. (2020). A gender perspective in initial English language teacher education: An Argentinian experience. *Sexuality & Culture*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bartual Figueras, M. T., Turmo Garuz J., Sierra Martínez F. J. y Carbonell Esteller M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>
- Camacho Miñano, M. J. y Girela Rejón, M.J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Correspondencia*, 12(36), 195-193. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Carretero Bermejo, R. y Nolasco Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021a). *Estándares de la Profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021b). *Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio Primer Ciclo Educación Básica Proceso de evaluación 2021*. CPEIP.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación de Carreras de Programas de Pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación de Chile.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan.

- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díez Bedmar, M.ª. d. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 14-25.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaba, M. (2023). *Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. De las teorías a las prácticas*. Ril editores
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza.
- Guizardi, M., Nazal Moreno, E., Araya Morales, I. y López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, 30, 61-96. <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.767>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lucas Palacios, L., García Luque, A. y Delgado Algarra, E. J. (2022). Gender equity in initial teacher training: Descriptive and factorial study of students' conceptions in a Spanish educational context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148369>
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Matus Castillo, C., Cornejo-Améstica, M. y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Deportes*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, Carol, Knijnik, J. y Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Deportes*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2017). *Guía sobre el enfoque de igualdad de género y derechos humanos en la evaluación. Orientaciones para su incorporación en el proceso de evaluación*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, UNESCO. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. UNESCO.
- Ortega, D. y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 51-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Páez, F. M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios. *Inter.c.a.mbio*, 18(1), e45576. <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Pérez García, S. (2014). *Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores tempranos de violencia de género. Trabajo de campo con jóvenes residentes en Asturias*. Universidad de Oviedo.
- Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <https://doi.org/10.6035/14116.2020.38180310.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollo, Á. y Arias, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Dykinson.

- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255–275.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Sanabrias Moreno, D., Sánchez Zafra, M., Zagalaz Sánchez, M. y Cachón Zagalaz, J. (2023). Formación universitaria del futuro profesorado desde la perspectiva de género: revisión sistemática. *Revista de la Educación Superior*, 52(207), 53-70. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2565>
- Vallejos, R. M., Palma, M. y Corrales, A. (2022). Género y formación inicial del profesorado en Chile. *Human Review*, 14(3) 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4129>
- Varela, C., Alonso-Ruido, P., y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?. *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M.J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
<https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

Breve CV de las autoras

Stefany Cordero-Aliaga

Licenciada en Educación, profesora en Educación General Básica y Magíster en Educación mención Currículum y Administración por la Universidad Católica del Maule, de Chile. Actualmente desarrollando estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada en la línea de Currículum, Organización y Formación para la Equidad en la Sociedad del Conocimiento, investigando la inclusión de perspectiva de género en la formación inicial docente, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través de la beca para doctorado en el extranjero, Becas Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8980-7566>

M.^a Asunción Romero-López

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada y Doctora en Educación por la misma universidad. Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Es miembro del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela). Sus principales líneas de investigación son la formación docente, tanto inicial como continua, el desarrollo profesional del docente y el liderazgo y la equidad en la sociedad del conocimiento.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1468-7985>

Educación Artística E Inclusión en Magisterio: Aproximación a lo Decolonial y las Estéticas-Otras mediante un Proceso de A/R/Tografía

Art Education and Inclusion in Teacher Training Degree: Decolonial Approach and Aesthetics-Other through a Process of A/R/Tography

Teresa Colomina-Molina *

Universidad de Murcia (España)

DESCRIPTORES:

Grado magisterio
Decolonial
A/r/tografía
Educación artística
Investigación basada en las artes (IBA)

RESUMEN:

El movimiento decolonial denuncia al sistema occidental imperante por invisibilizar y desnaturalizar la diversidad, la cultura, el conocimiento y las estéticas-otras. Los centros educativos acogen estudiantes de diversas procedencias y subjetividades que no se reflejan en el currículo oficial. Disciplinas visuales como la performance o la fotografía han tenido importancia en el arte como herramientas de denuncia para una sociedad más equitativa. El objetivo principal de esta investigación es descubrir si el enfoque decolonial y a/r/tográfico se complementan de forma activa para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva de estudiantes del grado de educación primaria. Desde una metodología de investigación basada en las artes (IBA) y un enfoque a/r/tográfico, el alumnado tiene que investigar, crear y generar aprendizaje sobre racismo, machismo y homofobia mediante referentes artísticos. Los resultados obtenidos, de naturaleza cualitativa, se presentan a través de imágenes y reflexiones dialógicas colectivas. De este análisis se desprende, a modo de conclusión, que este tipo de dinámicas contribuye a la comprensión de cómo las prácticas artísticas y la investigación pueden converger para desafiar y transformar narrativas hegemónicas, abogando por una educación más equitativa y reflexiva.

KEYWORDS:

Education degree
Decolonial
A/r/tography
Artistic education
Arts based research (ABR)

ABSTRACT:

The decolonial movement denounces the prevailing western system for invisibilising and denaturalising diversity, culture, knowledge and aesthetics-other. Educational centres take in students from diverse backgrounds and subjectivities that are not reflected in the official curriculum. Visual disciplines such as performance or photography have been important in art as instruments of denunciation for a more equitable society. The main objective of this research is to discover whether the decolonial and a/r/tographic approach actively complement each other in order to broaden the intercultural and inclusive artistic practice of primary school students. From an arts-based research methodology (ABR) and an a/r/tographic approach, the students have to investigate, create and generate learning about racism, sexism and homophobia through artistic references. The results obtained, of a qualitative nature, are presented through images and collective dialogical reflections. In conclusion, this analysis shows that this type of dynamic contributes to the understanding of how artistic practices and research can converge to challenge and transform hegemonic narratives, advocating for a more equitable and reflective education.

CÓMO CITAR:

Colomina-Molina, T. (2024). Educación artística e inclusión en magisterio: Aproximación a lo decolonial y las estéticas-otras mediante un proceso de a/r/tografía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 151-169.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.009>

1. Introducción a lo decolonial

En el siglo XX en América Latina nace un movimiento de epistemología decolonial¹ que influye en los procesos conceptuales de investigación de las artes y de las estéticas-otras. Así como en la necesidad de estudiar la Historia desde la perspectiva de quienes habitan la periferia, entendiendo esta como lo que no pertenece al mundo occidental y que mantiene una lucha identitaria y de igualdad ante las problemáticas de género, raza, clase u orientación sexual. Para entender estos conceptos es preciso aclarar que la modernidad fue un producto de la colonialidad.

La conquista de América supuso un enriquecimiento para la Europa occidental, y la pérdida de entidad de los pueblos autóctonos conquistados, generándose una distinción de superioridad entre unos y otros. En el caso de las manifestaciones artísticas, éstas fueron denominadas durante siglos de forma peyorativa como artesanías, arte primitivo o salvaje en oposición a la idea de civilización (Bouhaven, 2018; Maldonado, 2006). Estos factores serán claves en la aparición de voces disidentes del tercer mundo que proclaman los modelos de poscolonialidad y decolonización, aunque difieren que mientras el primero intenta averiguar qué prácticas ejerció el colonialismo y cómo siguen reproduciéndose en la actualidad, el segundo plantea alternativas al saber y al ser, planteando discursos no hegemónicos con el objeto de visibilizar a las poblaciones no europeas, emanciparlas y plantear otras formas de conocimiento y aprendizaje (Gómez et al., 2017).

1.1. *Arte decolonial vs arte occidental*

Durante la colonización de América la idea de arte europeo se expande por aquellas tierras imponiendo un modelo eurocentrista universal de mimesis de lo exterior, donde los saberes ancestrales, el ritual y la magia serán silenciados y tildados de herejía. Esta prohibición no fue realizada exclusivamente en la tierra conquistada, ya que en Europa durante la modernidad también la cultura y el saber popular son denostados porque albergan otras estéticas y otras formas de configurar, el cuerpo, la figura, el lenguaje y los pensamientos que contradicen o parodian la forma de pensar y actuar de la Iglesia y el Estado (Bajtín, 1987).

A finales del siglo XIX acontece una crisis sobre los valores establecidos que lleva el campo del arte a reconsiderar el sistema figurativo imperante. Y por esta razón, García-Carpi (2003) argumenta el interés de artistas en Europa por otros modelos de codificar la imagen, abarcando desde expresiones arcaicas propias del arte europeo a aquellas manifestaciones no occidentales que todavía mantienen una mirada primitiva, pura y virgen.

Desde nuestra óptica occidental, las artes visuales performativas son entendidas como una evolución de la pintura. En este contexto quienes practican esta actividad artística de forma individual, se alejan de los instrumentos propios de esta disciplina, pincel y lienzo, para pasar a utilizar como material cuerpo, pisque y experiencias. Comienza a hacerse evidente una necesidad artística de lo real, donde el procedimiento cobra más importancia que el resultado alcanzado, ya que a través de un uso material del cuerpo

¹ Para Mignolo (2009) quienes defienden el vocablo decolonial, en vez de descolonial, arguyen que se marca con más claridad la diferencia con los procesos de descolonización en la segunda mitad del siglo XX además de destacar sus dos funcionamientos: la analítica del pasado y la proyección hacia el futuro.

se comienza a explorar variedad de temáticas que abarcan desde el estudio de rituales de otras culturas y ceremonias de la memoria colectiva, hasta registros de mayor sensibilidad por ser temas que surgen desde la introspección personal y lo autobiográfico (Sousa et al., 2022).

Sin embargo, para la artista y performer Coco Fusco (2011) que trabaja desde lo decolonial, las performances en occidente se remontan 500 años al principio de la colonización, mostrando aborígenes por diversos países occidentales para el análisis de la ciencia y el puro entretenimiento de las masas, y posteriormente, artistas de la vanguardia europea canibalizan la estética de lo primitivo, y se disfraza de intelectualidad e interculturalidad, lo que no es más que una posición de poder. Para ella, artistas como Tristan Tzara de forma hipócrita en sus obras y por un deseo de fascinación fetichista revierten la figura peligrosa del aborigen en la de ser exotizado, de mayor benevolencia y plagado de poderes sobrenaturales, resultando un mero y conveniente apropiacionismo del hacer primitivo.

Para Taylor (2012) la performance es un desafío y un desafío propio, procesual y un modo de transmisión que no interpreta ni finge, es real y transmite saberes sociales a partir de acciones, de modo similar al hacer de muchos pueblos latinoamericanos que han usado las prácticas corporales para reafirmar y visibilizar su idiosincrasia, aunque el cuerpo desde el prisma colonial-moderno se concibe desde la universalización de lo humano como lo relativo al hombre blanco. Por tanto, la performance, desde el prisma decolonial se entiende como una forma de expresión que desafía y combate los esquemas heredados de las estéticas coloniales europeas y las representaciones tradicionales, visibilizando las experiencias marginadas.

Si el arte de la modernidad supuso una emancipación de lo medieval, el arte decolonial busca despojarse de la tradición occidental y dar voz a los que han sido discriminados. Y trata de no adherirse al movimiento artístico imperante bajo sus reglas, más bien, su implicación conlleva ampliar el campo de la estética y de lo que es el arte. Romper con la mirada blanqueante occidental y propiciar e involucrar de forma holística las facultades humanas tales como las creencias, el pensamiento y la forma de hacer o sentir. La mirada artístico-estética decolonial no se postula por una realidad universal sino por un progreso hacia la plurivesalidad y la horizontalidad, que visibiliza a quienes son verdaderamente artistas artífices de las llamadas estéticas-otras, así como señalar los factores que han influido e influyen en su discriminación (Walsh, 2009; González et al., 2016).

1.2. Educación e investigación de las artes desde una perspectiva decolonial

El enfoque decolonial ha mostrado su interés en temas relacionados con su epistemología y son pocos los estudios que se centran en las cuestiones relacionadas con la educación, y eso que cada año hay más estudiantes en los centros de enseñanza formal con diferentes perspectivas personales y subjetividades que nunca han sido adecuadamente reconocidas, ni reflejadas en el discurso oficial, y por este motivo es importante que el alumnado trabaje la identidad personal y sus variables desde las artes y la mediación artística (López-Ruiz y Bernal-Caballero, 2023). En la actualidad para que la práctica educativa sea intercultural e inclusiva se debería trabajar desde la decolonización, lo que implica cambiar los temas, contenidos, enfoques y métodos de enseñanza del actual sistema educativo (Segato, 2015), para estimular el pensamiento crítico, el pensamiento ético y el pensamiento creativo, subvirtiendo la pedagogía tradicional o bancaria (París, 2022). Y, aunque, existen leyes educativas vigentes en España sobre interculturalidad e inclusividad, hay una carencia significativa de atención

hacia estos enfoques de forma integral y holística (Pedrero et al., 2017), por lo que el profesorado tiene ante sí un reto educativo a la hora de crear vínculos entre estudiantes y mejorar el proceso de ciudadanía, deconstruyendo las violencias, estructurales y culturales existentes (Herrero, 2020). Y mismamente, el profesorado debe adquirir el compromiso de salir de su zona de confort y generar nuevas prácticas educativas (Dewhurst, 2018). Por tanto, a la educación española actual se le presenta un desafío para la coexistencia de diversidad cultural, étnica, y también sexual entre discentes. Por eso, a través de la interacción y la educación participativa se enriquece el ámbito de las relaciones sociales, y, de forma transversal, el de las artes lo que ayuda a conseguir mayor justicia social (Marín-Viadel y Roldán, 2021). Tal y como apuntan Revilla y Olivares (2019) es necesario comprender la sociedad desde la perspectiva de las expresiones artísticas-otras porque ya no es viable enfocar la educación artística únicamente en logros y visiones occidentales.

La sensibilidad en relación con lo artístico se considera fundamental en la era posmoderna. El arte, al agudizar los sentidos, comunica significados que son inaccesibles para otros tipos de lenguaje, como el discursivo y el científico (Barbosa, 2022). Sin embargo, a diferencia de otras culturas que poseen una percepción del mundo no binaria, la cultura occidental se ha distinguido por seguir un modelo dualista moldeado por el propio sistema, ya que la ciencia “ha condicionado tanto nuestro modo de conocer el mundo como de ser en el mundo, aplicando un sesgo instrumental a las relaciones, dualizando la realidad en todas sus facetas para jerarquizarla: cultura/naturaleza, hombre/mujer, norte/sur, mito/ciencia, pobreza/desarrollo” (Rodríguez-Romero, 2020, p. 138). Lo que, de algún modo, también, delinea la estructura de la educación superior y la investigación planteando una dicotomía entre lo científico y lo artístico.

En el mundo académico y de la investigación se establecen dos tipos de metodologías principales que adoptan enfoques cuantitativos y cualitativos. Este último enfoque permite el uso de narrativas descriptivas para comprender el objeto de estudio, más allá de la necesidad de presentar hallazgos que sean cuantificables y medibles (Gómez y Gutiérrez, 2020).

Según Marín-Viadel (2011), los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, se enfocan en la recolección de datos numéricos o en el análisis de las expresiones lingüísticas, pero descartan el reconocimiento de las artes como una metodología válida para la investigación. Se trata de un debate constante acerca de la presunta superioridad de las ciencias sobre las humanidades, donde la ciencia se considera el emblema del conocimiento, la precisión, el razonamiento y la imparcialidad, mientras que las artes están asociadas con la creatividad, la diversidad, las emociones y la subjetividad.

La investigación en relación con el arte tiene para Borgdorff (2010) tres diferentes enfoques. Uno de ellos, la investigación sobre las artes que se centra en el análisis teórico de la práctica artística desde una perspectiva objetiva, manteniendo una separación entre el objeto de estudio y los investigadores. En contraste, los estudios de investigación para las artes tienen como objetivo directo apoyar la práctica artística al proporcionar herramientas, materiales y conocimientos esenciales para el proceso creativo. Y, por último, la investigación en las artes borra la línea entre el investigador y la expresión artística, integrándola plenamente en el proceso de investigación, considerándola un elemento clave tanto en su desarrollo como en los resultados obtenidos.

La figura de John Dewey (2008) inicia un acercamiento desde el campo de la pedagogía a las artes y la estética de forma experiencial a mitad del siglo XX. Seguidamente Eisner

(2018, 2020), también pedagogo, aparte de entender que la adquisición de conocimiento parte de métodos inductivos o deductivos, aboga por asimilar el arte como método de investigación. No tanto como para conseguir solucionar un problema, sino más bien para seguir generando conocimiento e interrogantes que permitan superar las soluciones convencionales y establecidas hasta el momento (Juanola y Masgrau, 2014). Las obras de Eisner desafían la noción de que el conocimiento sólo puede producirse mediante los métodos tradicionales de investigación y, en cambio, muestran un camino hacia la integración de las perspectivas artísticas como medio de investigación, ya que el lenguaje visual de la imagen a veces puede ser más clarificador que el de la propia palabra. Para Deleuze (2007) el conocimiento artístico y el científico comparten la capacidad de generar ideas y por tanto creación. Incluso, ejemplifica que hay artistas cuyas obras nos han revelado aspectos profundos de la condición humana de una manera que supera, en algunos casos, las exploraciones de la ciencia convencional. Lo que ha supuesto que en la década de 1980 comenzase el advenimiento de la llamada Investigación Basada en las Artes (IBA), que fue un componente del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales (Martínez-López y Domínguez-Lloria, 2019). La IBA es el resultado y ejemplo del cambio de enfoque que ha supuesto la ética posmoderna de perspectivas participativas orientadas a la acción dentro del ámbito académico, ya que ha permitido explorar de una forma más emocional y humana las investigaciones con temáticas sensibles bajo la influencia de discursos críticos, feministas o etnográficos (Finley, 2008). También durante esta década los relatos biográficos pasan a formar parte de la investigación científica como método cualitativo de interpretar el significado de la experiencia, al ser una forma distintiva de documentación personal empleados en el ámbito artístico y de las ciencias de la educación (Denzin, 1989). En esta época, Barbosa y Cunha (2010) se plantean la *Propuesta Triangular* como enfoque educativo para enseñar arte, mediante la lectura visual, la contextualización y creación a partir de un proceso intuitivo y no de la lógica común, que a su vez sea constructivista, dialogante y multicultural para enfatizar la relevancia de las artes en la enseñanza, y así, fomentar la conciencia social y la participación activa. Y como señala Alonso-Sanz (2023) la propuesta triangular aumenta el entusiasmo por las expresiones populares, indígenas y femeninas de la cultura visual al contar con un variado número de técnicas, formatos y temáticas.

A principios del siglo XXI, cercana a la metodología IBA aparece el concepto *a/r/tography* o *a/r/tografía* mediante un juego de palabras entre *artist/researcher/teacher*: artista, investigador/a y profesorado y *art/research/teach*: arte, investigación y enseñanza, como método explícito de contextos educativos, abierto y flexible en la que imágenes y textos interaccionan entre sí, complementándose y ampliándose, revocando las categorizaciones hegemónicas de la producción de conocimiento (Irwin y de Coston, 2004). Donde, según De Paiva (2017), el hacer artístico y de investigación sea “un territorio colaborativo, entre los alumnos, los profesores, los artistas y la comunidad, donde la experimentación con los vocabularios, las gramáticas de la percepción, los modos de comunicación y de expresión, sea dominante en un tiempo privilegiado” (p. 178).

Sin embargo, para Bell (2006), estas nuevas formas de adquirir conocimiento no son totalmente aceptadas por las instituciones académicas, ya que por una parte se obtiene un producto, pero hay una dificultad para evaluar los pasos seguidos durante la documentación o investigación realizada. Lo que obliga a que las personas artistas e investigadoras se vean obligadas a crear un discurso subpositivista que camufle sus trabajos con una estructura similar a la de la ciencia con pregunta de investigación, objetivos y análisis de datos que tiene más relación con el control burocrático que con

el descubrimiento científico. Por lo que el autor aboga por promover la reflexión crítica en lugar de adherirse al discurso de la investigación tradicional. Aunque desde la objetividad no podamos refutar la idea de que “es evidente que occidente ha llegado a un grado muy alto del conocimiento científico acerca del mundo, del ser humano y de la sociedad; sin embargo, no se trata del único paradigma científico” (Estermann, 2009, p. 120), y menos, debería serlo para la educación y las artes, razón por la que debemos incidir en que no solo existe un único modo de alcanzar el conocimiento, desde una postura hegemónica y dominante, en la que solo quienes son expertos y expertas academicistas están en la posesión de la verdad absoluta, y porque en las ciencias sociales y las humanidades el patrón occidental de lo universal ha negado la diversidad revelando una visión sesgada (Walsh, 2007).

Se tiene, por tanto, como objetivo principal de la investigación descubrir si los enfoques decoloniales y a/r/tográfico se complementan para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva del alumnado del grado de educación primaria. Y como objetivos específicos se plantea un conjunto de dinámicas para:

- Analizar contextos de reivindicación o denuncia abordados por diferentes artistas de Latinoamérica en sus obras
- Profundizar sobre la identidad e igualdad mediante el uso de imágenes o relatos visuales propios o ajenos que generen espacios de encuentro y diálogo colectivo
- Generar nuevos significados visuales a partir de la reinterpretación y la reflexión
- Establecer las dimensiones de aprendizaje por el que se ha transitado

2. Método

Esta investigación parte de un estudio de caso exploratorio-descriptivo (Yin, 2018). Se utiliza una metodología cualitativa centrada en la investigación basada en las artes (Leavy, 2020; Sullivan, 2005) desde una perspectiva a/r/tográfica (Irwin, 2006; Irwin y de Cosson, 2004; Marín-Viadel, 2011; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Springgay et al., 2008). La realización de un proceso a/r/tográfico, según Marín-Viadel y Roldán (2020) propone desarrollar simultáneamente las dimensiones artística, educativa y de investigación en un mismo proyecto.

En la Figura 1 se observa el modo de trabajar las dimensiones arte/ investigación/ enseñanza de forma complementaria e incluso simultánea con el propósito de alcanzar los objetivos formulados:

- Arte: desde lo visual, ya que primero se compilan ejemplos de arte visual para recabar y analizar información; y por otra parte con lo visual, pues en un segundo estadio, se crean otras ideas e imágenes simbólicas propias realizadas por el alumnado, a modo de síntesis visual.
- Investigación: se van a recopilar los datos cualitativos que se generen de las imágenes y de las reflexiones del alumnado mediante observación, entrevistas grupales y bitácoras.
- Enseñanza: Desarrollar estrategias educativas mediante la acción y la participación que aborden contenidos y las necesidades específicas del alumnado.

Figura 1
Dimensiones del proceso a/r/tográfico



Nota. Elaboración propia a partir del concepto a/r/tografía de Irwin (2013) que relaciona los procesos artísticos, de enseñanza e investigación.

Se lleva a cabo durante un cuatrimestre con alumnado de 4º curso de magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Las personas participantes fueron seleccionadas de manera intencional, al ser alumnado propio, mediante un muestreo no probabilístico casual (Vieytes, 2004), conformando una muestra de 138 integrantes, de la cual 125 son de género femenino, 12 de género masculino y 1 de género no binario. Dada la particularidad del horario de la asignatura que consta de cuatro horas diarias por semana, dónde una es común y las otras tres se trabaja por subgrupos, se crearon tres grupos focales (Krueger, 2006) para incentivar la interacción dialógica entre discentes y por la motivación personal de cada integrante con relación a las temáticas tratadas y así, por último, poder realizar una puesta en común grupal de los hallazgos de los subgrupos. Para la fase de recolección de datos, se realiza la observación directa de los participantes, entrevistas grupales con preguntas semiestructuradas, el uso de medios audiovisuales y el mantenimiento de un diario de campo, donde se anota de forma sistemática las experiencias y reflexiones llevadas a cabo.

En el eje de las temáticas abordadas, tanto estudiantes como la docente, intentan trabajar de la manera menos jerárquica posible y asumen los roles de investigadores al buscar piezas artísticas que traten sobre las temáticas elegidas; como artistas al crear sus propias elaboraciones; y generando nuevo conocimiento y autoaprendizaje.

2.1. Indagación

Cada grupo decidió trabajar sobre una de las tres temáticas elegidas: racismo, feminismo y orientación sexual. El proceso comenzó visualizando fragmentos de entrevistas recogidas en vídeo de artistas de nacionalidad latinoamericana o de origen africano, junto a sus manifestaciones artísticas de índole visual como performances, y también fotografías e ilustraciones. La elección de las piezas artísticas obedeció a la existencia de material suficiente para una correcta visualización y entendimiento. Estos documentos pertenecen a diferentes décadas con la idea de ganar perspectiva sobre las temáticas planteadas.

2.2. Arte

En esta sección se explica como de forma colaborativa el alumnado debía realizar una obra artística que reflejase los contenidos trabajados; y que funcionase como lema y resumen de los temas investigados. Se determinó realizar una composición visual sobre lo aprendido en las diferentes temáticas.

Al principio se pensó en realizar una performance, la idea se desechó ya que a la mayoría les provocaba vergüenza, se sentían incapaces o sin talento, hecho que para Eisner (2018) deriva de una deficiente educación artística. Por tanto, al no ser estudiantes propiamente del ámbito artístico, se convino iniciar un *brainstorming*, o lluvia de ideas, donde cada estudiante realizaba su propio diseño a partir de bocetos, coloreando fotografías, pintando, realizando collages etc., para después recoger las ideas más recurrentes y realizar una composición final entre toda la clase. La docente con las ideas resultantes del alumnado y en colaboración con este, construye con la herramienta Photoshop una imagen a modo de síntesis de resultados que parte de las temáticas investigadas que concluye con la creación de una representación visual colectiva de la reflexión grupal.

2.3. Enseñanza

De forma conjunta, también, se propuso elaborar un mapa collage-conceptual como una c/a/r/t/ografía o mapeo para exponer y unificar imágenes y conceptos a modo de “resultados reflexivos relacionados con lo cultural, lo histórico y lo político del territorio a través de la representación bidimensional” (Ramón y Alonso-Sanz, 2022, p. 534).

Tras la recogida de todos los datos en forma de imágenes, textos, anotaciones de campo, las puestas en común y reflexiones se realiza una triangulación (Patton, 2002) de las fuentes y una validación posterior con los participantes para obtener un resultado más completo y poder establecer categorías clave sobre el conocimiento adquirido durante el proceso. Esta triangulación se obtiene de la comparación de los resultados obtenidos mediante la observación directa, de las entrevistas mantenidas con cada grupo focal, y de las puestas en común con la clase al completo.

3. Resultados

3.1. Indagación: mirar

Después de un primer cribado, de todas las manifestaciones que se visualizan se considera como objeto de análisis más profundo las siguientes piezas, ya que comparten una vertebración en común sobre experiencias de vida y se ajustan a las temáticas tratadas (Cuadro 1).

A continuación, se exponen los aspectos más destacados que los estudiantes encontraron durante su investigación sobre cada problema mencionado en los informes de denuncia de las fuentes consultadas.

Este extracto de una entrevista a Victoria Santa Cruz:

Tenía yo un grupo de amiguitas y yo era la única negra. Un día había una niña entre ellas, una de pelo rubio y de inmediato dijo: "si la negrita quiere jugar con nosotras, yo me voy" [...] Qué sorpresa me llevé cuando mis amigas me dijeron: -Te puedes ir Victoria-. Fue sufrir algo muy importante. (Jones, et al., 2011)

Cuadro 1**Artistas y Piezas descubiertas**

Autoría	Año	Pieza	Enlace web	Disciplina
Victoria Santa Cruz	1978	Me gritaron negra	https://bit.ly/471NFSf	Performance
Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña	1992	Two undiscovered amerindians visit the west	https://bit.ly/3Ybzh81	Performance
Yegüas del Apocalipsis	1989	Refundación de la Universidad de Chile	https://bit.ly/49o2aRM	Performance
Ana Mendieta	1974	Señal de sangre	https://bit.ly/3FO01kM	Performance
Rubén H. Bermúdez	2018	Y tú ¿Por qué eres negro?	https://bit.ly/3SSLv2w	Fotolibro
Chidiebere Ibe	2021	Black pregnant woman	https://bit.ly/48cYa4O	Ilustración

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, que quienes protagonizan la pieza *Two un-discovered amerindians visit the west* aluden a la vigencia del racismo como problema endémico de no aceptación de la diversidad que continúa evolucionando en la sociedad actual, transformándose y señalando a nuevas categorías humanas, no solo por el color de piel:

el espectáculo y la exhibición formaban parte de la práctica de la esclavitud, parte de la rutina no sólo del trabajo de un esclavo, sino también de la comercialización de los cuerpos [...] Estas prácticas siniestras contribuyeron en gran medida a darle forma a las disparatadísimas mitologías europeas sobre los habitantes del Nuevo Mundo. Lamentablemente, muchas de estas percepciones deformadas, aún están presentes en los medios masivos estadounidenses y en las representaciones populares de la otredad cultural latinoamericana. Verbigracia: el emigrante indocumentado como el nuevo caníbal del capitalismo avanzado. (Gómez-Peña, 1999)

Esta carencia de diversidad se ve resaltada en la pieza *Refundación de la Universidad de Chile*, en una entrevista a Pedro Lemebel cofundador junto a Francisco Casas del grupo artístico *Yeguas del Apocalipsis*. En la cual, ambos creadores cabalgan desnudos sobre una yegua con el propósito de afeminar y homosexualizar la representación idílica y masculinizada del conquistador europeo, a la par que visibiliza la falta de representación de las minorías en la vida universitaria chilena en 1988 y desconfiando de los modelos de validación académica sobre los estudios artísticos, razón por la que sus obras son realizadas en espacios alternativos fuera del contexto institucional (Las Yeguas del Apocalipsis, 2018).

Sobre el proyecto de Ana Mendieta, que se articula sobre el uso ritual de la sangre como simbolismo del sacrificio, pero también la sangre como representación de lo femenino, añadido al tabú de lo femenino que sangra, pero no muere. Su obra se nutre con un imaginario que transita desde la imagen totémica y ritualista de la tradición religiosa afrocubana, utilizando el cuerpo como medio de conexión con la naturaleza, hasta encontrar una simbiosis entre la expresión artística y la lucha política con aspectos propios del ecofeminismo que persigue desmontar la opresión patriarcal que recae sobre la mujer y la naturaleza (The Met Museum, 2021).

Y finalmente, el trabajo autobiográfico de Rubén H. Bermúdez (2018) se suma a la investigación pues a través de sus fotografías, se comprende la dimensión de la esclavitud africana en América y porque de forma similar a la obra de Chidiebere Ibe (2021), ambos denuncian el racismo que nutre el imaginario colectivo en torno a la publicidad, medios de comunicación e ilustraciones. Y el hecho tan reciente que solo la Universidad de Harvard ha incluido en sus libros de medicina modelos provenientes

de África, ya que el 95% de las imágenes que los estudiantes de esta disciplina tienen para aprender son representaciones del cuerpo humano occidental, lo que dificulta el diagnóstico de muchas sintomatologías médicas. Esta invisibilidad es explicada por López-Fernández Cao (2015) al argumentar que “las personas excluidas [...]viven en una cultura que no solo no reconoce la capacidad de estas para enunciarse y enunciar al mundo, sino que deslegitima cualquier intento referido al respecto” (p. 26). El discurso occidental no permite por la invisibilidad ejercida sobre las mujeres y otros colectivos participar en la ciencia y el arte, puesto que no se les ha dado voz, y sin embargo, se les ha representado visualmente, generando clasificaciones y estereotipos.

Figura 2

Fotomontaje realizado a partir de las obras descubiertas por el alumnado



Nota. De arriba abajo y de izquierda a derecha: Fig. 2A: Me llamaron Negra de Victoria Santacruz (1978). Fig. 2B: Two undiscovered amerindians visit the west de Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña. Fig. 2C: Refundación de la Universidad de Chile de Yegua del Apocalipsis. Fig. 2D: Señal de sangre de Ana Mendieta. Fig. 2E: Y tú ¿Por qué eres negro? de Rubén H. Bermúdez y Fig. 2F: Black pregnant woman de Chidiebere Ibe.

Para el alumnado las tres temáticas exploradas tienen un nexo en común: la despersonalización. Las personas hacedoras de estas manifestaciones artísticas son víctimas de la mirada colonial y patriarcal de la sociedad imperante, en la cual, ser de piel blanca, hombre y heterosexual es sinónimo del máximo privilegio y todo lo que no se ajusta a esa norma va conformando una catalogación ciudadana de segunda, tercera, etc. Sus cuerpos por no estar normativizados y ser de piel negra, mujer o formar parte del colectivo LGTBI+ han sufrido violencia, tanto física como verbal, rechazo e incluso prohibiciones en algún momento de sus vidas. Esta opresión ha sido en parte el germen que les ha convertido en artistas, pero también en activistas. Entendiendo el artivismo como un revulsivo que, a través del arte realizado fuera de las instituciones, sea cuales sean las disciplinas utilizadas, y con una carga ideológica de protesta pretende cambiar la sociedad (Colomina, 2021). Este modo de operar mediante el artivismo y lo autorreferencial sostiene un proceso de investigación etnográfica y catarsis vivencial que desemboca en un compartir con los demás, lo que ayuda a sanar y a auto-reafirmar las convicciones y la propia existencia, conformando un reivindicar de las propias raíces y de la expresión.

3.2. Arte: hacer

A diferencia de los métodos positivistas, hegemónicos y cuantitativos se pretende formular un diseño que obtenga múltiples significados (Leavy, 2018), tras partir de las premisas recogidas en el bloque Arte 3.2. el alumnado comienza a trabajar de forma libre e individual sobre ideas que han ido surgiendo, así como aspectos relacionados con las diferentes temáticas y los íconos más representativos de éstas, lo que para Mesías-Lema y cols. (2024) permite una comprensión más profunda y reflexiva de los símbolos que mejora la alfabetización visual. Una parte de esas imágenes se crean básicamente dibujando, las otras se conforman a partir de autorretratos fotográficos que son modificados con diferentes técnicas gráfico-plásticas que son a elección del propio alumnado, intentando representar(se) y relacionar(se) con el imaginario simbólico que van descubriendo a lo largo del proceso, y del que se obtiene las siguientes imágenes tal y como se puede apreciar en la Figura 3:

Figura 3

Muestra de trabajos realizada por estudiantes y docente



Notas. Trabajos individuales de los estudiantes: C.A.R., A.B.M., F.G.M., M.A.R., E.H.C., F.Y.C (izq.) y creación colectiva (dcha.). Elaboración propia

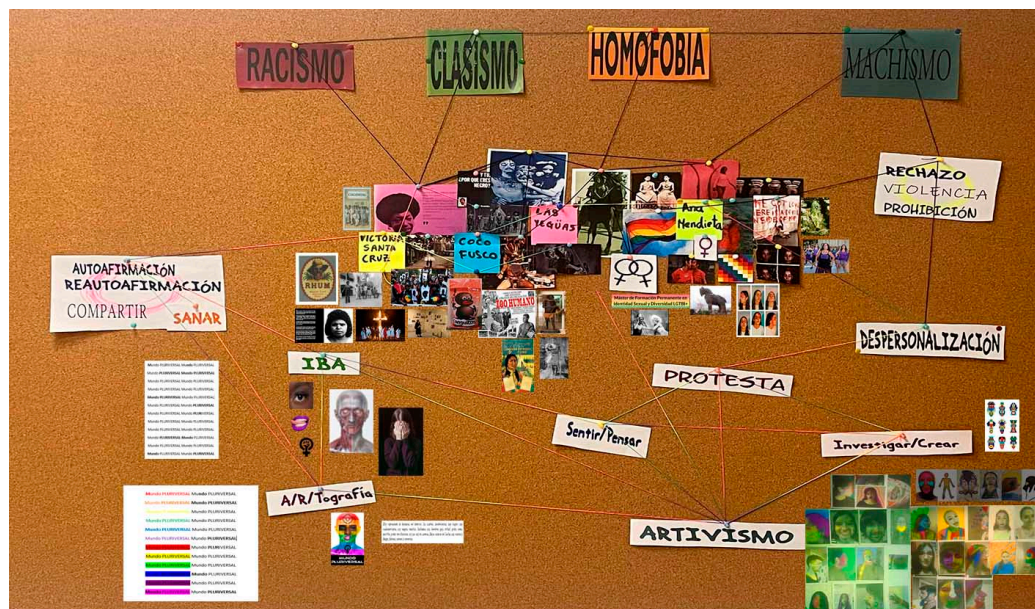
Una vez realizadas las propuestas individuales, éstas se ponen en común, y los ítems o signos más llamativos o que se han repetido (bandera lgtbi, feminismo, dibujos tribales, piel negra, etc.) se reorganizan para crear una sola imagen que los aglutine todos y que visualmente sea atractiva y coherente, tal y como se puede observar en la Figura 4.

Este proceso de reorganización y síntesis de los elementos visuales busca no solo la integración de los diversos signos y símbolos propuestos por los estudiantes, sino también la creación de una narrativa visual que refleje las temáticas trabajadas de manera inclusiva y representativa (Rolling, 2020). La imagen final debe funcionar como un todo armónico, donde cada elemento mantiene su significado individual, pero también contribuye a un mensaje colectivo más amplio, entre lo que se quiere decir y la forma de comunicarlo. Lo que produce una “interpenetración entre contenido y forma, concepción fundamental que revelan las artes” (Eisner, 2020, p.228). Esta metodología permite a los estudiantes experimentar de forma práctica con conceptos como la interseccionalidad y la representación visual, facilitando una comprensión más

profunda y crítica de los temas investigados. Además, al colaborar en la creación de una obra conjunta, se fomenta el diálogo y el respeto por las diferentes perspectivas y experiencias, fortaleciendo así la cohesión y el sentido de comunidad en el grupo.

Figura 4

C/a/r/tografía realizada durante la reflexión



Nota. Elaboración propia

3.3. Enseñanza: reflexión y aprendizaje

Durante el proceso se han realizado numerosas puestas en común junto al alumnado porque la autorreflexión conduce a una adquisición del conocimiento más efectiva y consciente, así como a desarrollar teorías propias (McNiff, 2013). Llegándose a establecer un listado de 5 categorías clave sobre el conocimiento adquirido y los fundamentos conceptuales transitados durante la totalidad del proceso, y que operan como resultados alcanzados en esta praxis de temática decolonial y a/r/tográfica:

- Contexto sociopolítico: capacidad para ubicar las problemáticas específicas de las obras elegidas profundizando en temas como la desigualdad, la exclusión, la violencia, la migración y la memoria histórica.
- Decolonización: las muestras artísticas analizadas reflejan problemáticas propias de América Latina y de sus habitantes y se presentan como un desafío a las estructuras coloniales y hegemónicas.
- Identidad y resistencia: se han descubierto diferentes identidades culturales, que, aun procediendo de un contexto marginado, logran resistir ante la discriminación y la opresión del sistema imperante, convirtiéndose en referentes artísticos.
- Participación y diálogo: se fomenta la participación activa del alumnado y promueve el diálogo, generando espacios de encuentro y reflexión sobre las realidades periféricas.
- Creación Artística: mediante la reinterpretación de las obras analizadas se impulsa la creatividad, estimula la imaginación y se consigue generar nuevos

significados visuales al ahondar en la propia identidad y en la búsqueda de imágenes y relatos visuales propios.

4. Discusión

La teoría decolonial aboga por una desvinculación con el saber occidental y sus métodos de investigación. Esto es entendible para Mignolo (2011) porque al buscar una ruptura con la epistemología occidental, las personas oprimidas luchan por desafiar y superar las limitaciones impuestas por las estructuras de poder dominantes, debido a que los valores occidentales a menudo categorizan quién es qué, qué es considerado conocimiento y quiénes poseen ese conocimiento. Esta categorización obviamente perpetua las relaciones de poder y subordinación, excluyendo las voces y perspectivas de aquellos que han sido oprimidos. Por otra parte, la investigación que se sustenta en las artes y produce imágenes a modo de resultado, y no solo de forma ornamental, desafía la tradición académica en la que la investigación se basa sobre una teoría construida exclusivamente por palabras o ecuaciones (Marín-Viadel, 2019).

Es evidente la relevancia que están tomando las metodologías alternativas para superar las barreras de la investigación tradicional en el ámbito de las artes y la educación. La investigación a través del arte invita a documentar, contextualizar, crear y reflexionar, incrementando así nuestra experiencia. La mayor parte de los documentos y ejemplos trabajados por el alumnado, ya sean en el momento de análisis o creación, han sido en formato visual. Los resultados obtenidos sirven como medio para conectar todos los elementos recopilados, a través del entendimiento y la expresión simbólica, ya que se ha logrado unificar en una sola imagen final los diversos conceptos de denuncia decolonial. Lo que coincide con Duncan (2007) cuando expone que trabajar a través del arte fomenta la reflexión y contribuye al desarrollo personal y emocional, pues las imágenes visuales se componen de símbolos, gestos y metáforas individuales que potencian el proceso de reflexión, dado que las imágenes tienen una carga emocional más intensa que las palabras.

Es importante fortalecer la formación del profesorado en cultura visual y diversidad, tal y como indica Huerta (2021) lo que requiere examinar, replantear y explorar las metodologías educativas y la forma en la que se adquieren y comparten conocimientos. Al incluir experiencias y saberes de perspectivas diversas, se reconocen y valoran las diferencias, especialmente aquellas que han sido marginadas. Lo que fomenta la reflexión, la innovación y la diversidad de conocimientos en los entornos educativos, promoviendo un diálogo significativo con los desafíos sociales actuales.

En referencia a los resultados obtenidos con el alumnado de educación cuando este realiza sus propias creaciones suelen caer en convencionalismos o clichés estandarizados. Necesitan ayuda a para generar imágenes que tengan cierto impacto visual, y esto ocurre porque están familiarizados con la idea de que lo importante es el proceso y no el resultado. Y en ciertos aspectos didácticos, esto es cierto y positivo, pero debemos ser consecuentes, y si trabajamos desde la imagen se debe estimular al alumnado a profundizar en los códigos inherentes a esta, y a desarrollar la creatividad, porque como nos recuerdan Belinche y Ciafardo (2008), normalmente, en todos los niveles educativos, durante la clase de artes plásticas se aprende a comunicar de forma reducida y literal, asignando a ciertos elementos visuales significados fijos, lo que limita la originalidad del alumnado y produce prácticas estereotipadas y mecánicas.

La síntesis visual generada de forma colectiva puede ser entendida como parte del proceso de investigación al resumir los hallazgos y reflexiones del alumnado, y puede ser también parte del proceso de enseñanza, al servir como recurso para incentivar un

dialogo más profundo con los propios estudiantes o con la propia comunidad educativa. Lo que coincide con lo planteado por Irwin (2013) al indicar que en el enfoque a/r/tográfico se contempla un cúmulo de relaciones rizomáticas dentro de cada apartado, donde los elementos de estudio se relacionan entre sí. Y donde los procesos artísticos/creativo, investigación y enseñanza/aprendizaje se interconectan y no son prácticas independientes. Las obras de arte analizadas y las imágenes generadas por el alumnado son parte de los datos obtenidos mediante la investigación y además de servir como instrumento de reflexión son en sí mismas proceso y conclusión (Mena, 2023). Además, tal y como apunta Freire (1976), el uso de imágenes auténticas y relevantes culturalmente, transmiten mensajes de forma directa provocando respuestas emocionales inmediatas, y que amplían la exploración de las temáticas.

La a/r/tografía permite la reflexión crítica y transformar la educación artística al considerar las experiencias personales y multiculturales en línea con compromisos curriculares más amplios e inclusivos, que como añaden Rallis y cols. (2023) involucra un futuro decolonial y más ético en el ámbito artístico-educativo.

La relación entre la expresión artística y el contexto sociopolítico enriquece la investigación, proporcionando una comprensión más integral y relevante, ya que conceptos como inclusión, diversidad y pluralidad se vuelven tangibles a través de las artes. Y a su vez, las artes no son percibidas solo por su valor estético, sino que emergen y muestran su dimensión social y política. En múltiples estudios (Correa Gorospe et al., 2017; Hernández, 2018; Ramón y Alonso-Sanz, 2022) se constata la utilización de la c/a/r/tografía en entornos inclusivos y educativos vinculada a procesos de indagación y aprendizaje colectivo que permiten la reflexión mediante el uso de imágenes e iconos relacionados entre sí.

Entre las limitaciones de la investigación es necesario mencionar que conseguir una retroalimentación constructiva con la opinión de los estudiantes mediante el diálogo, dificulta la tarea de objetivar y clasificar los resultados. Por lo que trabajar con cuestionarios podría ser más clarificador.

Por otra parte, una pequeña parte de la muestra, al principio, en concreto, 2 alumnos se mostraron reticentes de forma pública para trabajar temáticas que consideraban no representar su ideología conservadora. Aunque, finalmente participaron de la dinámica, llegando a comprender o a estar de acuerdo en algunos conceptos. Por lo que se requiere una capacitación del profesorado con materiales adicionales atrayentes que brinden la oportunidad de inmersión y cuestionar coherentemente en la medida de lo posible los valores adquiridos con anterioridad a la práctica.

También, algunos estudiantes se sintieron desorientados a la hora de trabajar, ya que no están acostumbrados a funcionar de manera autónoma, y se les debía dirigir, y proponer recursos, pues carecían de conocimientos previos sobre la materia. Aunque este hecho sirvió para aumentar su repertorio de artistas, y a ir ganando cierta confianza en sus capacidades cognitivas.

A pesar de las limitaciones mencionadas, trabajar desde lo decolonial, mediante un enfoque a/r/tográfico, ofrece la oportunidad de presentar una perspectiva para sensibilizar y promover un cambio significativo en educación, inclusión y justicia social, generando recursos y materiales didácticos e involucrando a la comunidad educativa, familias, colectivos y artistas locales. Así, como realizar estudios longitudinales para evaluar cómo afectan estos enfoques en la práctica educativa.

5. Conclusiones

En este estudio se pretendía conocer si los enfoques decolonial y a/r/tográfico comparten similitudes que sirven para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva del alumnado del grado de educación primaria. La mirada decolonial visibiliza los prejuicios que la sociedad occidental ejerce bajo el influjo de su canon de universalidad; por otra parte, la a/r/tografía innova las formas tradicionales de investigación y enseñanza artística, promoviendo la creación colaborativa. Por ello, ambas perspectivas cuestionan las narrativas dominantes y fomentan la apertura a múltiples formas de conocimiento y modos de representación, a partir de la acción y la participación activa, pues, el alumnado deja de tener un rol pasivo como en la clase magistral, a ser artífice en la construcción del propio aprendizaje y del entendimiento cultural. En este caso, por las temáticas abordadas, se ha adquirido un compromiso con las subjetividades de la diversidad que permite analizar y discutir el origen de las problemáticas planteadas y ser parte de la solución.

Durante el proceso a/r/tográfico, la recopilación de datos, el análisis y la creación se fusionan en el proceso educativo, utilizando lo visual como herramienta para observar, cuestionar y reflexionar. Este enfoque no solo sirve como instrumento de investigación, sino que, simultáneamente, creación, indagación y enseñanza plantean un proceso horizontal de aprendizaje holístico y mejorado. Con esta praxis no se quiere dar a entender que la estructura y los pasos seguidos sean la única forma de proceder ante semejante reto. De hecho, una característica de la a/r/tografía es la flexibilidad, la cual, permite innovar, y explorar desde diversos modos y estrategias.

Se logró un análisis de contextos de reivindicación y denuncia a través de la obra de diversos artistas latinoamericanos y afrodescendientes. Esta tarea permitió a los estudiantes comprender y apreciar las distintas formas en que el arte puede ser una herramienta poderosa para la protesta y la reivindicación social. Además, al estudiar estas obras, el alumnado pudo reflexionar sobre los impactos de la colonización y la necesidad de las luchas contemporáneas por la justicia social y la igualdad.

La imagen ha tenido un papel vertebrador durante todo el proceso, ampliando en esta área de conocimiento la formación de nuestro alumnado, pues ha permitido materializar y organizar el conocimiento a través del lenguaje visual, generando nuevos significados. Por otra parte, el alumnado, al igual que el artista, se prepara para explorar lo desconocido y liberarse de interpretaciones restrictivas, fomentando así un enfoque más amplio y creativo tanto en el aprendizaje y la práctica artística como en temáticas sociales.

La utilización de estas imágenes y relatos visuales, tanto propios como ajenos, facilitó espacios de encuentro y diálogo colectivo, promoviendo una mayor comprensión de las identidades diversas y la igualdad. Esta práctica ayudó a los estudiantes a conectarse con sus propias historias y con las de los demás, fomentando un ambiente de respeto y aprecio por la diversidad. Por lo que se sostiene que estos espacios de diálogo son fundamentales para desarrollar una perspectiva más inclusiva y equitativa.

Este tipo de dinámicas contribuye a la comprensión de cómo las prácticas artísticas y la investigación pueden converger para desafiar y transformar narrativas hegemónicas, abogando por una educación más equitativa y reflexiva. Ya que, a través de la reinterpretación y la reflexión, los estudiantes fueron capaces de generar nuevos significados visuales, lo que enriqueció su comprensión y creatividad. Este proceso no solo facilitó una mayor apreciación del arte como medio de expresión, sino que

también permitió al alumnado explorar y cuestionar narrativas existentes, abriendo camino a nuevas formas de ver y entender el mundo que los rodea.

El estudio permitió identificar y establecer las dimensiones de aprendizaje que los estudiantes transitaron, destacando la adquisición de conocimientos críticos, habilidades creativas y una mayor sensibilidad cultural. La fusión de recopilación de datos, análisis y creación en el proceso a/r/tográfico demostró ser un enfoque educativo que no solo sirve como herramienta de investigación, sino también como una forma innovadora de enseñanza que permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio proceso educativo.

Por tanto, los enfoques decolonial y a/r/tográfico no solo se complementan, sino que también amplían significativamente la práctica artística intercultural e inclusiva. Este enfoque integrado fomenta una educación más equitativa y reflexiva, desafiando y transformando las narrativas dominantes, lo que proporciona a los estudiantes una comprensión más rica y matizada de las realidades culturales y sociales.

Referencias

- Alonso-Sanz, A. (2023). Diálogo entre el abordaje triangular y el aprendizaje basado en proyectos de educación artística en la formación de maestras. *Invisibilidades*, 18, 20-29. <https://doi.org/10.24981/16470508.18.3>
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Barbosa, A.M. (2022). *Arte/Educación textos seleccionados*. Clacso.
- Barbosa, A. M. y Cunha, F.P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Editorial Cortez.
- Belinche, D. y Cifardo, M. (2006). *Los estereotipos en el arte; un problema de la educación artística*. II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales [Conferencia]. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39164>
- Bell, D. (2008). Creative film and media practice as research: In pursuit of that obscure object of knowledge. *International Journal of Media Practice*, 7(2), 85-100. https://doi.org/10.1386/jmpr.7.2.85_1
- Bermúdez, R.H. (2018). *Y tú, ¿por qué eres negro?*. Editorial La Fábrica.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista Deficiencias de la Danza*, 13, 25-46.
- Bouhaven, M. A. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 21, 187-196. <https://doi.org/10.7238/a.v0i21.3142>
- Colomina, T. (2021). Artivismo feminista y Flashmob: lenguaje corporal en el mundo oriental. *Ex aequo*, 44, 205-220. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2021.44.13>
- Correa Gorospe, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del IICE*, 42, 25-42. <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5352>
- De Paiva, J.C. (2017). Preocupaciones y cambios en la Educación Artística: más urgentes que nunca. *Revista GEART*, 4(2). <https://doi.org/10.22456/2357-9854.73802>
- Deleuze, G. 2007. *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas*. Pre-Textos.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods*. Sage.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewhurst, M. (2018). *Teachers bridging difference: Exploring identity with Art*. Harvard Educational Publishing Group.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 2, 39-49.

- Eisner, E.W. (2018). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E.W. (2020). *El arte y a creación de la mente*. Paidós.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina*. ISEAT.
- Finley, S. (2008). Arts-based research. En J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 71-81). Sage.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fusco, C. (2011). La otra historia del performance intercultural. En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 305-342). Fondo de Cultura Económica.
- García-de Carpi, L. (2003). Imágenes milenaristas en el arte de vanguardia. *Anales de Historia del Arte*, 13, 257-285.
- Gómez, A. y Gutiérrez, N. (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 2, 115-141.
- Gómez, M. I., Saldarriaga, D. C., López, M. C. y Zapata, L. M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 27-60. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>
- Gómez-Peña, G. (1999). *Dioramas vivientes y agonizantes. El performance como una estrategia de "antropología inversa"*. Hemispheric Institute.
- González, A., Ferreira, G. y Gómez, P. P. (2016). "Estética(s) decolonial(es)": entrevista a Pedro Pablo Gómez. *Estudios Artísticos*, 2(2), 120-131. <https://doi.org/10.14483/25009311.11531>
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103-120.
- Herrero, S. (2020). La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 495-509). Octaedro.
- Huerta, R. (2021). Museari, educar en arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 43-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>
- Ibe, C. [@ebereillustrate]. (24 de noviembre de 2021). *Black Pregnant Woman Illustration diversity in medical illustration* [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CWqnIAHg9hT/?hl=es>
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (2004). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. y Bickel, B. (2006) The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. (2013) Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jones, M. D., Carrillo, M., Cruz, V. S. y Martínez, A. (2011). Una entrevista con Victoria Santa Cruz. *Black Peru: Literature, Art & Culture*, 34(2), 518-522.
- Juanola, R. y Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 493-508. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2608>
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Spotlight On Research*, 33(5), 478-481.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method meets arts*. Guilford Press.
- López-Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte*. Editorial Fundamentos.
- López-Ruiz, D. y Bernal-Caballero, M. (2023). Percepciones del autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 195-209.
<https://doi.org/10.6018/reifop.560861>
- Maldonado, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. En A. Césaire (Ed.), *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 173-196). Akal.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3).
- Marín-Viadel, R. (2019). Microteorías inestables sobre artes visuales y educación. En D. Ramos (Comp.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409Gramsci>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2020). Investigación educativa basada en las artes y transformación social: un proyecto de a/r/tografía social. En P. L. Maaruis y A. G. Rud (Eds.), *Imaginando a Dewey: obras artísticas y diálogo sobre el arte como experiencia* (pp. 353-368). Rodaballo.
https://doi.org/10.1163/9789004438064_022
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. R. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Martínez-López, R. y Domínguez-Lloria, S. (2019). *La investigación basada en las artes (IBA). La muñeca Barbie, una propuesta educativa* [Comunicación] Congreso Ibero-Americano em Investigaçao Qualitativa. CIAIQ2019, Portugal.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Mena, J. (2023). Marcos semánticos y a/r/tografía visual en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 17-30. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26367>
- Mesías-Lema, J. M., Álvarez-Barrío, C., Eiriz, S. y López-Ganet, T. (2024). Prácticas activistas en la formación docente a través de la creación de fotolibros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1), 37-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.103004>
- Mignolo, W. (2009). Arte y estética en la encrucijada decolonial. En Z. Palermo (Comp.), *Colección Razón Política* (pp. 7-14). Del Signo.
- Mignolo, W. D (2011). *The darker side of western modernity. Global futures decolonial options*. Duke University Press.
- París, S. (2022). O pensamento de Paulo Freire na comunidade da investigação filosófica: contribuições para o cultivo dos movimentos sociais. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília*, 1(8), 97-114.
- Pedrero, E., Moreno, O. y Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v23i2.24949>
- Rallis, N., Leddy, S. y Irwin, R. L. (2023). Relational Ethics Through the Flesh: Considerations for an Anti-Colonial Future in Art Education. *Qualitative Inquiry*, 30(2), 212-219.
<https://doi.org/10.1177/10778004231176091>
- Ramón, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepe*, 19(25), 531-563.
<https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>
- Revilla, A. y Olivares, P. (2019). La interculturalidad desde la educación artística. Las posibilidades curriculares a través del arte negroafricano. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173-184. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.8224>
- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>

- Rolling, J. (2020). *Black lives matter: An open letter to art educators on constructing an anti-racist agenda*. National Art Education Association (NAEA) [Web]. <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/articles/692-black-lives-matter>
- Segato, R. (2015). Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana. En Z. Palermo (Comp.), *Des/colonizar la universidad* (pp. 121-144). Del Signo.
- Sousa, S., Farina, T. y Guerra, P. (2022). Turning life into art and art into a way of life. A cross-country perspective about art-based research, critical pedagogy, and social intervention. *Education Sciences & Society*, 13(1), 68-90. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13724>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (2008). *Being with a/r/ tography*. Sense Publishers.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Sage.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.
- The Met Museum (2021). *Ana Mendieta: Fuego De Tierra, 1987* [video]. YouTube. Recuperado de: <https://bit.ly/3QTsVXr>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2009). ¿Qué es arte y cultura?. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 3(3), 8-9. <https://doi.org/10.14483/21450706.1211>
- Yeguas del Apocalipsis. (2018). *Archivo Yeguas del Apocalipsis* [web]. <https://www.yeguasdelapocalipsis.cl/>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. Sage.

Breve CV de la autora

Teresa Colomina-Molina

Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesora Ayudante Doctora en el Área de Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con docencia vinculada a los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, así como en el máster MIECE (máster de Investigación, Evaluación y Calidad de la Evaluación). Pertenece al Grupo de Investigación Prácticas Artísticas Activas y Ciudadanía de la Facultad de Bellas Artes de Murcia. Investigadora del Proyecto Erasmus+ EduLANDS FOR TRANSITION. Email: colomina@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-7896>



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

Repercusiones del Lexismo a lo Largo de la Vida: Entrevistas a Personas Adultas con Dislexia

Impacts of Lexism Throughout Life: Interviewing Adults with Dyslexia

Beatriz Martín * y Marina Ivorra

Universidad de Castilla-La Mancha, España

DESCRIPTORES:

Dislexia
Emociones
Edad adulta
Educación inclusiva
Análisis temático

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es explorar las vivencias escolares de adultos con dislexia y las emociones asociadas a las mismas y cómo estas vivencias han repercutido en la vida adulta. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 17 personas con diagnóstico de dislexia. Realizamos un Análisis Temático sobre los recuerdos de las experiencias escolares, extraescolares y de la vida adulta y un recuento de las emociones mencionadas en las entrevistas. Esta información se complementó con un análisis de las trayectorias vocacionales de los participantes y su situación laboral actual. Se encontraron relatos sobre vivencias escolares marcadas por el fracaso. El sistema escolar no ofrece la ayuda necesaria, convirtiéndose las familias en el único apoyo. Los resultados muestran una gran cantidad de emociones negativas asociadas a los recuerdos de la etapa escolar. Estas emociones se suavizan en la etapa adulta, aunque es evidente el impacto que la experiencia pasada causa en el presente. Es necesario establecer protocolos de apoyo en los centros educativos para el alumnado con dificultades lectoras, así como atender a las necesidades de los adultos, tanto en el entorno laboral como en otros contextos en los que las dificultades en la lengua escrita impiden el acceso a beneficios laborales.

KEYWORDS:

Dyslexia
Emotions
Adulthood
Inclusive education
Thematic analysis

ABSTRACT:

The purpose of this study is to explore the school experiences of adults with dyslexia, the emotions associated with these experiences, and how they have impacted their adult lives. Semi-structured interviews were conducted with 17 individuals diagnosed with dyslexia. We performed a Thematic Analysis of memories pertaining to school experiences, extracurricular activities, and adult life, alongside a tally of emotions referenced in the interviews. This information was augmented by an analysis of the participants' vocational trajectories. We found narratives about school experiences marked by failure. The educational system fails to provide necessary support, making families the sole source of aid. The results show a plethora of negative emotions associated with memories of the school years. These emotions soften in adulthood, although the impact of past experiences on the present is evident. It is essential to establish support protocols in educational institutions for students with reading disabilities, as well as to address the needs of adults, both in the workplace and in other contexts where difficulties in written language impede access to employment benefits.

CÓMO CITAR:

Martín, B. e Ivorra, M. (2024). Repercusiones del lexismo a lo largo de la vida: entrevistas a personas adultas con dislexia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 171-190.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.010>

1. Introducción

La dislexia repercute significativamente en el rendimiento académico y el bienestar socioemocional en una sociedad donde la lectura y escritura son cruciales para el éxito (Bazen et al., 2023; Zuppardo et al., 2020). Collinson (2023) identifica esta supremacía de las habilidades letradas como 'lexismo'.

Según la American Psychiatric Association (2014), las personas con diagnóstico de dislexia presentan dificultades en el reconocimiento de palabras, el deletreo y la decodificación, lo que afecta la precisión y fluidez en la lectura. Estas dificultades derivan con frecuencia en una comprensión lectora deficiente. Nalavany y cols. (2018) indican que esta condición también se asocia con emociones negativas y problemas de salud mental, como tristeza, depresión, dolor emocional, estrés y ansiedad.

La adaptación inadecuada de los entornos educativos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con dificultades lectoras puede incidir negativamente en su progreso académico y bienestar psicoemocional, generando frustración y baja autoestima (Livingston et al., 2018; Zuppardo et al., 2017, 2020). La formación del profesorado en este ámbito es crucial. Los estudios sobre la formación de los docentes acerca de la dislexia son limitados en España (Guzmán Rosquete et al., 2015; Laguillo et al., 2023; Soriano-Ferrer et al., 2016). El estudio de Laguillo y cols. (2023) con una muestra de 237 docentes de primaria y secundaria reveló que el profesorado con escasa experiencia en trabajar con estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje presenta un conocimiento limitado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. Esto les lleva a atribuir los fracasos académicos de sus alumnos a causas intrínsecas, lo que deriva en la ausencia de estrategias de apoyo curricular.

Investigaciones realizadas en otros países, como las de Knight (2018) y Macdonald (2009a), muestran tendencias similares. Knight (2018), por ejemplo, llevó a cabo una encuesta con más de 2.000 profesores de educación básica en Gales e Inglaterra, concluyendo que el conocimiento sobre la dislexia es, en general, superficial y limitado. Este estudio subraya la necesidad urgente de mejorar la formación docente en este ámbito para rectificar las concepciones erróneas y promover una comprensión más precisa sobre la dislexia.

Forteza y cols. (2019) van más allá de esta falta de formación y profundizan en las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con dislexia y sus familias cuando se encuentran con políticas de centro poco inclusivas. Estas autoras mencionan la falta de comunicación entre la familia y la escuela, así como situaciones de aula que agravan las dificultades de aprendizaje y generan sufrimiento emocional y baja autoestima por la falta de respuesta a estas dificultades.

El resultado de este ambiente escolar es que el alumnado con dificultades lectoras tiene un riesgo mayor de experimentar emociones negativas (Georgiadi et al., 2023). Estas emociones están asociadas a la lectura y la escritura y persisten en la edad adulta, con repercusiones adversas en las esferas de lo social, lo educativo y lo ocupacional (Livingston et al., 2018). La investigación de Macdonald (2009a) mostró cómo, a pesar de los diferentes logros académicos y laborales atribuibles a diferencias de clase social, los adultos y adultas con diagnóstico de dislexia se enfrentan a desafíos relacionales similares en sus entornos cotidianos. Este estudio, ampliamente citado, resalta que el ambiente escolar presenta barreras estructurales significativas para el aprendizaje de estudiantes con dificultades lectoras y señala cómo estas barreras colocan injustamente

la culpa del fracaso académico en el individuo, en lugar de cuestionar la efectividad y la inclusividad de las metodologías pedagógicas empleadas.

Como sostienen Zupardo y cols. (2020), si bien la descripción e identificación de la dislexia ha sido ampliamente investigada, las repercusiones asociadas a las barreras que encuentran las personas con diagnóstico de dislexia en las distintas esferas de su vida han recibido mucha menos atención. Desde este punto de vista, es fundamental abordar la dislexia no desde un modelo médico en el que el problema está en el niño o niña, sino desde un modelo social en el que se profundiza en la discriminación que sufren las personas con dificultades lectoras (Alexander-Passe, 2015; Barnes, 2020; Tanner, 2009).

Esta discriminación va más allá del entorno escolar, de modo que ser un o una estudiante con dislexia puede tener claras repercusiones en la vida posterior. De acuerdo con Livingston (2018), las consecuencias emocionales de la dislexia pueden persistir en la edad adulta, dando lugar a dificultades conductuales, de salud mental y de integración social. Nalavany y cols. (2018) realizaron un estudio con 173 trabajadores con diagnóstico de dislexia en el que encontraron una relación entre las emociones negativas asociadas a su vida con dislexia y una baja sensación de autoeficacia en el trabajo y ansiedad laboral.

Así mismo, la investigación sobre adultos con dificultades lectoras y sus trayectorias profesionales revela que la dislexia también impacta en este ámbito. Por ejemplo, las personas con estas dificultades suelen decantarse más por ciertas ocupaciones y evitar otras. En el estudio de Taylor y Walter (2003), los adultos con diagnóstico de dislexia desempeñaban en mayor proporción puestos relacionados con el trabajo con personas y la comunicación interpersonal, como la enfermería o las ventas y, en menor proporción, con la ciencia o las finanzas. En cuanto a sus experiencias laborales, los escasos estudios muestran que las barreras en este contexto también son habituales (Wissell et al., 2022)

Este trabajo tiene como objetivo examinar las experiencias escolares de adultos diagnosticados con dislexia, analizando las emociones vinculadas a las mismas y su persistencia en la adultez. Además, se busca entender cómo estas vivencias y emociones han influenciado en la elección vocacional y en la inserción laboral de los individuos afectados.

2. Método

En este estudio a pequeña escala, se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas en las que se preguntó a adultos con diagnóstico de dislexia acerca de sus experiencias escolares y las repercusiones de estas en su vida pasada y presente.

Los participantes fueron contactados a través de la red social Instagram. Se decidió usar esta forma de reclutamiento para obtener una muestra de origen diverso que no se limitase a una sola comunidad autónoma. Además, elegimos Instagram por ser una red eminentemente visual y en la que pensamos que podríamos acceder con más probabilidad a la población con diagnóstico de dislexia. Para ello, se creó y publicó un mensaje en la cuenta @dislexia_investigacion en el que se explicaba que se iba a desarrollar una investigación sobre dislexia, para la cual se necesitaban participantes adultos. De esta forma, entramos en contacto con diversas asociaciones españolas y cuentas específicas de dislexia, que compartieron el mensaje entre sus seguidores y socios. Las personas interesadas contactaron con nuestra cuenta mediante mensaje privado y se les explicaron en profundidad los objetivos del trabajo. Aquellos que

accedieron a participar firmaron un consentimiento informado antes de realizar la entrevista.

La muestra estuvo compuesta por 17 personas, 12 mujeres y 5 hombres, de entre 19 y 46 años y de 7 comunidades autónomas diferentes, con diagnóstico de dislexia. En el Cuadro 1 mostramos datos sociodemográficos.

Cuadro 1

Datos sociodemográficos de los participantes

Participante	Género	Edad	Comunidad Autónoma	Estudios	Ocupación
1	Mujer	23	Madrid	Grado en Filosofía y ciencias políticas	Estudiante
2	Mujer	23	Aragón	Grado superior de diseño de interiores	Estudiante
3	Mujer	23	Comunidad Valenciana	Doble grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria	Estudiante
4	Mujer	28	Andalucía	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Estudiante
5	Hombre	19	Murcia	Grado en Animación 3D	Estudiante
6	Mujer	22	Comunidad Valenciana	Módulo en Diseño de moda	Trabajo temporal diseño moda
7	Mujer	26	Andalucía	Grado en Pedagogía	Opositora/Dependiente
8	Mujer	28	Madrid	Grado superior de integración social. Grado en Magisterio PT y AL	Orientadora social
9	Mujer	28	Madrid	Grado en Geología	Investigadora en un museo de geología
10	Mujer	31	Galicia	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Educadora en un centro de menores
11	Mujer	37	La Rioja	Grado Superior de maquillaje profesional	Limpiadora de un banco y autónoma en redes sociales como maquilladora
12	Mujer	38	Cataluña	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil (anteriormente fue peluquera)
13	Mujer	39	Cataluña	Licenciatura en Economía	Trabajadora en entidad bancaria
14	Hombre	30	Islas Baleares	Grado en artes escénicas	Actor y empresario
15	Hombre	38	Andalucía	No terminó la ESO y realizó algunos cursos sobre audiovisuales	Videógrafo y cantante de hip-hop
16	Hombre	42	Cataluña	Licenciatura en Ingeniería	Ingeniero
17	Hombre	46	Andalucía	Diplomatura en Magisterio de Educación Infantil y Primaria	Maestro de Educación Primaria

Es interesante el hecho de que la gran mayoría de participantes que voluntariamente decidieron implicarse en la investigación fueron mujeres. Por lo demás, la muestra presenta situaciones ocupacionales muy dispares. En este conjunto heterogéneo, un aspecto importante es que el 70,5 % de participantes ha alcanzado estudios universitarios.

Dada la dispersión territorial de la muestra, las entrevistas se realizaron de manera telemática mediante Google Meet y se llevaron a cabo durante tres semanas consecutivas, desde el 15 de mayo al 7 de junio de 2021. Tuvieron una duración aproximada de 50 minutos con cada participante. La entrevista más corta duró 43 minutos y 21 segundos, y la más larga, 1 hora, 9 minutos y 2 segundos. Todas se grabaron con el consentimiento informado de los participantes.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se elaboró un guion de entrevista (Anexo I) para explorar las experiencias escolares de los participantes y su impacto en la vida adulta. Este guion se divide en tres fases clave: contextualización, preguntas y síntesis, siguiendo a Forteza y cols. (2019). En la fase de contextualización, tanto el investigador como el participante se presentan, estableciendo un terreno común y facilitando un entorno de confianza. Aquí, el participante es animado a compartir detalles sobre su diagnóstico de dislexia y experiencias relacionadas. La fase de preguntas profundiza en dos etapas distintas: las experiencias escolares y las repercusiones en la edad adulta. Las preguntas son abiertas y reflexivas, abarcando el rendimiento académico, las relaciones con profesores y compañeros, el apoyo familiar, las emociones y la autoestima en ambas etapas de la vida. Finalmente, la fase de síntesis busca recoger perspectivas sobre cambios potenciales que podrían haber mejorado su experiencia educativa, culminando con una invitación a añadir cualquier comentario final.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente. Decidimos respetar en la medida de lo posible la forma de expresarse de los participantes (Lapadat y Lindsay, 1999), por lo que usamos convenciones de transcripción para reflejar cambios de entonación, pausas y otros aspectos no verbales del habla (Anexo II).

La investigación adopta una perspectiva inspirada en los Estudios de la Discapacidad, siguiendo el enfoque de Macdonald (2009b). Desde este enfoque, se argumenta la importancia de profundizar en las experiencias subjetivas de las personas con diagnóstico de dislexia y su enfrentamiento a las barreras sociales impuestas por una sociedad excluyente y eminentemente letrada. En este trabajo, exploraremos el recuerdo de las vivencias escolares de personas diagnosticadas con dislexia y las emociones asociadas a ellas. Se accede a estas vivencias de manera retrospectiva, pero, precisamente, esto permite conocer el impacto de estas vivencias en la vida adulta y en la autopercepción de los participantes a través del prisma de su identidad como personas con diagnóstico de dislexia. En definitiva, la finalidad de este trabajo no es probar hipótesis ni evaluar teorías, sino generar datos fenomenológicos que permitan comprender a las personas con este diagnóstico.

Para analizar las experiencias escolares de los y las participantes se realizó, siguiendo a Braun y Clarke (2008), un Análisis Temático (AT) de los datos. Todos los análisis se realizaron con el apoyo del software NVivo 13. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de familiarización en el que se leyeron varias veces las transcripciones de las entrevistas buscando ideas importantes y aspectos clave. Después, se analizaron con más profundidad las transcripciones para comparar los casos y encontrar temas comunes en las vivencias personales de los diferentes participantes. Se consideraron temas todas aquellas vivencias semejantes que aparecían en 2 sujetos o más.

A continuación, se seleccionaron las vivencias referentes al pasado escolar y extraescolar y a la vida adulta. La primera parte de los resultados se corresponde al AT de estas vivencias. El AT de los relatos sobre la vida adulta de los participantes y su ocupación laboral se complementó con un análisis descriptivo de sus trayectorias vocacionales y su ocupación actual.

En la segunda parte de los resultados, incluimos un análisis sobre los términos emocionales usados por los participantes para describir sus sentimientos. Primero, se leyeron minuciosamente las entrevistas buscando y resaltando las palabras y expresiones referidas a emociones y sentimientos. En segundo lugar, usando la herramienta de búsqueda de NVivo13, se codificaron todos los términos emocionales dentro de su contexto lingüístico para determinar a qué contextos estaban referidos, si al entorno escolar, al extraescolar o a la vida adulta. Esto nos permitió comparar las emociones relacionadas con estos tres entornos.

3. Resultados

En el Cuadro 2 presentamos los temas y subtemas generados en el Análisis Temático para posteriormente pasar a explicar cada elemento. Esta explicación será ilustrada con extractos de las entrevistas.

Cuadro 2
Análisis temático de las entrevistas

Fases de la entrevista	Temas	Subtemas
Experiencias escolares	Narración dominante	Esfuerzo y frustración
		Comparación con los demás
	Barreras en el entorno escolar	Dislexia antiguamente
Supervivencia		
Experiencias extraescolares	Papel de la familia	No entiendo, aunque me esfuerce
		Nunca me ofrecieron apoyos
	Iguales y tiempo libre	Alivio al saber que era dislexia
Faltas de ortografía e inglés		
Vida adulta	Relación con el profesorado	Apoyos
		Falta de formación
	Vida adulta	Descalificaciones
Falta de atención a la dislexia		
Vida adulta	Vida adulta	Trato vejatorio
		Apoyo
	Vida adulta	Vida adulta
Madres		
Vida adulta	Vida adulta	Calidad de la relación
		Falta de tiempo libre
	Vida adulta	Vida adulta
Esfuerzo, constancia y éxito en la Universidad		
Dificultades lectoras en el ámbito laboral		
Vida adulta	Vida adulta	Dificultad en las posibilidades de promoción laboral

3.1. Experiencias del pasado escolar y extraescolar

3.1.1. Narración dominante

Las formas en que las y los participantes interpretaban sus vivencias escolares estaban dominadas por un hilo conductor que surgió como una unidad temática en nuestro análisis. Es a lo que llamamos narración dominante. Dentro de este tema, encontramos distintos subtemas que se relacionan con la interpretación emocional que da la persona a estas experiencias.

Algo destacable en los relatos de nuestros participantes eran sus menciones a experiencias de esfuerzo continuo que terminaban en frustración, ya que el esfuerzo no se veía reflejado en los resultados obtenidos. Así se refleja en el siguiente extracto.

Pero bueno, normalmente PUES claro yo, a pesar de estudiar mucho, como sacabaaa (.) tenía muchas faltas de ortografía pues suspendía igualmente ¿no? O pues eso, a pesar de estudiar mucho pues como mucho sacaba un 5 (1). YO solo quería aprobar, no quería ir a la nota (.) yo quería APROBAR ((haciendo énfasis con la cabeza)), que era lo único que quería en mi vida, ¿sabes? (P14)

En algunos testimonios, este esfuerzo se compara con el que realizaban sus iguales. Este contraste refuerza la idea que tienen los participantes de ser diferentes y estar enfrentándose a barreras específicas. Por ejemplo, P13 dice: “dedicaba el doble de horas que otros niños para llegar al mismo sitio, algo que reconozco con el tiempo”.

Sin embargo, el esfuerzo es inútil cuando, por mucho que se intenta, pronto se pierde el hilo y se deja de comprender lo que está pasando en el aula. En el siguiente extracto queda muy bien sintetizada esta experiencia, en la que la enseñanza transcurre de forma independiente del alumno con dificultades:

[P]orque cuando empiezas el curso escolar y dices “vale, lo voy a coger desde un principio y voy a seguirlo” pero yaaa al cabo de un mes ves que NO, que te estás quedando atrás (.) entonces ya pones el piloto automático de (.) bueno (.) yo simplemente miraba el reloj todo el rato, ya ni escuchaba al profesor porque nooo (.) era demasiado, ya ni lo escuchaba. (P14)

Algunos participantes, en concreto cinco de ellos, recuerdan su experiencia escolar como una travesía difícil y llena de peligros que la persona tiene que superar con sufrimiento y emociones negativas, como se observa en el siguiente extracto:

Pues mira, horrible, si es queee bueno, ¿pues qué te voy a decir? Incluso instinto de supervivencia creo que era, en plan era comooo “vamos a sobrevivir y no pensar mucho más” (.) era un poco una situación de pensar que cuando eres mayor, es que a ver cómo lo resumo con una palabra, pensar que cuando eres mayor todo pasará y va a ser mejor, entonces esperanza en ese sentido yyy escapar, escapismo puro, intentaaar pasar de largo lo más rápido posible, ganas de morirseee (.) es que era literalmente ganas de morirse, no habíaaa mucha situación mejor (.) pero era la suma de todo, eraaa (.) fue una etapa muy dura, no voy a decir que no. (P1)

Todos los participantes muestran en sus testimonios que se sintieron poco apoyados en el entorno escolar frente a estos desafíos. Los participantes mayores atribuyen esta falta de apoyo a la ignorancia y falta de formación sobre esta condición en su época escolar, como señala P17:

Antes, claro, no se identificaba muy bien lo que es la dislexia en mi época, en mi época (.) BUENO, tengo 30 pero, mmm no se sabía mucho sobre la dislexia AUN (1). Sobre todo, en los colegios.

Sin embargo, también los participantes más jóvenes culpan a la escuela de sus fracasos académicos y emociones negativas, debido a la falta de reconocimiento de las dificultades de la dislexia. P10 ejemplifica esto al mencionar que, a pesar de esforzarse

más que otros debido a su dislexia, era penalizado en las calificaciones por sus errores ortográficos, una situación que consideraba injusta.

Por último, encontramos participantes que hablan del alivio que supuso el diagnóstico de la dislexia. A este respecto, tener dislexia parece mejorar la autoimagen de los participantes al alejarles de otras explicaciones alternativas de sus dificultades. En palabras de P3: “Cuando a mí me diagnosticaron fue como ‘uf, no soy idiota, no soy tonta’”. El diagnóstico también les facilitó acceso a apoyos que mitigaban sus dificultades. Sin embargo, para otros, como señala P5, fue “un arma de doble filo”, incrementando la carga de tareas escolares en casa.

Las narrativas se relacionaban íntimamente con los resultados académicos de los participantes. De los 17 participantes, nueve repitieron curso y 12 mencionaron que suspendían de forma reiterada. Quienes no repitieron curso, mencionaron el esfuerzo extra y la frustración que sentían, mientras que aquellos que sí repitieron, atribuyeron sus fracasos a la falta de apoyo y a la incapacidad de superar sus dificultades a pesar del esfuerzo. A continuación, se expondrán los temas relacionados con las dificultades concretas que mencionan los participantes como barreras en el entorno escolar.

3.2. Barreras en el entorno escolar

Como barreras que contribuyen al fracaso académico, 13 de los participantes mencionan las faltas de ortografía como una de las más destacables y 12 mencionan sus dificultades con el aprendizaje del inglés. En ocasiones, la ortografía se convierte en una barrera que impide disfrutar del aprendizaje y les mantiene atados a tareas repetitivas que, lejos de mejorar su escritura, la convierten en una fuente de estrés y ansiedad, como señala P5:

Agobiado, muy agobiado (.) y frustrado, porque echaba horas y no había mejoría. Recuerdo mucho los cuadernos Santillana esos de ortografía, que eso era un infierno y siempre estaba igual, recuerdo que al principio me agobiaba y me estresaba mucho el tema de la ortografía.

Teniendo en cuenta estas dificultades, es importante analizar si los participantes recibían adaptaciones y apoyos por tener dislexia. Solo dos participantes mencionan que disfrutaron de desdobles, que consisten en la asignación de un segundo profesor a un mismo grupo en una materia determinada, clases de apoyo, en el caso de primaria y diversificación, en el caso de secundaria. Sin embargo, ninguno menciona la aplicación de medidas acordes a su dificultad de aprendizaje que pueden ser implementadas dentro del aula (ver Olivares Valencia, 2023), habiendo muchas referencias a la falta de apoyo por parte del centro educativo. Los testimonios reflejan una lucha constante con el sistema para conseguir que sus dificultades de aprendizaje fuesen reconocidas. Por otra parte, algunos participantes hablan de las medidas de apoyo como algo que les hacía parecer diferentes con respecto al resto de sus compañeros, como señala esta participante:

[A] mí que me sacaran de clase para ir a clase de apoyo, realmente no me gustaba porque me sentía diferente y hacía que me sintiera más insegura, que realmente nooo (.) que era una ayuda, pero hacía que me sintiera así. (P2)

3.3. Relación con el profesorado

En cuanto a las alusiones al profesorado, existe una sensación generalizada de que estos no tenían una formación adecuada con respecto a la dislexia. En este sentido, 12 participantes afirman que sus docentes no sabían lo que era la dislexia y 10 de ellos, que tenían creencias erróneas sobre cómo se manifestaba:

Mi profesora de inglés de la ESO, que a mí también se me daba fatal el inglés, dijo que la dislexia era solo en castellano, que el inglés era otro idioma y que a mí eso no me afecta para el inglés. (P9)

El análisis revela una percepción generalizada entre los participantes de que sus profesores ignoraron sus necesidades específicas relacionadas con la dislexia y no tomaron medidas al respecto. Catorce entrevistados coinciden en esta percepción, lo que refleja una negligencia sistemática en el reconocimiento y apoyo a sus dificultades de aprendizaje. Cinco de estos participantes señalan que los docentes no solo omitieron brindar el apoyo necesario, sino que incrementaron los obstáculos. Un caso particularmente ilustrativo es el de P10, quien relata su experiencia con la solicitud de adaptaciones necesarias para la EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad), donde se enfrentó a la negación de su condición por parte de los profesores:

Yo necesitaba como un permiso del colegio y el colegio no me lo quiso dar, el instituto, porque me decían que yo no tenía dislexia porque ya no había ido a terapia en la ESO. Lo decían porque sí, ni siquiera me hicieron lo típico que te hacen un exaamen (.). Pero no. Entonces, yo me tuve que ir donde había hecho terapia tantos años a que me dieran un informe de que la dislexia no es una gripe que se cura en dos años. Entonces yo, con ese papel, me fui al instituto y como que en el instituto se vieron muy forzados y finalmente lo conseguí.

Los participantes reportan que los profesores a menudo los calificaban de “vagos” o afirmaban que les faltaba madurez, empleando expresiones coloquiales como “están verdes” para describir su desarrollo. Estas etiquetas indican una tendencia a atribuir las dificultades de aprendizaje a fallos personales de los estudiantes, en vez de reconocer las características específicas de la dislexia. Uno de los entrevistados aporta una experiencia que ilustra cómo estas percepciones afectaban su experiencia educativa y personal:

Los profesores decían que no había estudiado lo suficiente, que no había estudiado suficientee, que era una vaga y siempre estaba volando (.). cuando no era verdad porque yo me pasaba las horas estudiando, llenaba siempre mis deberes hechos, era una persona muy CONSTANTE. (P12)

Algunos de los participantes también mencionan tratos discriminatorios. Trece entrevistados aseguran que recibían juicios vejatorios e hirientes y siete de ellos aseguran que escuchaban constantemente de su profesorado malas expectativas de futuro. En algunos casos, la orientación vocacional que recibían los participantes dependía más de las creencias sobre las posibilidades del estudiante que de sus intereses, animando, por ejemplo, a estudiar un grado medio en vez del bachiller como una salida más sencilla.

3.4. Experiencias extraescolares

3.4.1. Papel de la familia

En cuanto a los testimonios relacionados con la familia, la mayoría de los participantes aseguran que contaron con el apoyo de sus familias en su etapa escolar. Estas fueron las encargadas de facilitar apoyo en forma de clases particulares de refuerzo o ayudando a estudiar y hacer los deberes, como señala P7:

Tengo una hermana que es más mayor y sí que me ha tenido que ayudar siempre en los estudios porque no sé ni hacerme esquemas, ni resúmenees (.). para mí todo es importantee. Entonces es como ¿qué dejo fuera? (1) y entonces gracias a ella, que ha hecho casi como de profesora, pues yo sí que me he podido sacar mis estudios (.). si yo no hubiera tenido, por ejemplo, una hermana pueees no sé qué hubiese sido de mí, la verdad.

Sin embargo, hay participantes que cuentan que estaban solos cuando hacían los deberes porque sus familias estaban trabajando o porque carecían de la preparación cultural para apoyarles académicamente. Otros mencionan un menor grado de comprensión y apoyo por parte de sus familias. Cuatro participantes aseguran que sus progenitores no se implicaron lo suficiente, dos explican que, aunque al principio su familia estaba más comprometida con su rendimiento académico, se fue desentendiendo con el paso del tiempo y, finalmente, tres cuentan que en sus casas les castigaban de manera recurrente, como nos cuenta P11:

Mi padre era el que luego, cuando llegaban las notas me echaba la bronca, pero él tampoco me ayudaba ni ponía interés, solo me echaba la bronca, era como los profesores (.) y yooo siempre estaba castigada.

Algunos participantes mencionan la carga económica que suponía para la familia las clases particulares u otro tipo de refuerzos que la familia tenía que costear para superar los retos escolares.

Es imprescindible destacar el rol fundamental de las madres en los testimonios de los participantes. Catorce participantes resaltaron la importancia de sus madres, quienes no solo les ayudaron con las tareas escolares, sino que también actuaban como mediadoras entre ellos y el colegio.

3.4.2. Las relaciones con los iguales y el tiempo libre

En cuanto a la relación con los iguales, siete participantes aseguran que existía una buena relación con sus compañeros. De hecho, dos de ellos argumentan que en múltiples ocasiones sus compañeros les han ayudado académicamente. Se trata de un 41% de participantes que aseguran que ellos se sentían como “uno más” del aula. P9, por ejemplo, señala que “se siente muy afortunada” y que piensa que si no hubiese tenido esa relación con sus compañeros todo habría sido mucho peor.

Sin embargo, más de la mitad de los participantes manifestaron tener malas relaciones con sus iguales y cuatro de ellos afirmaron haber sufrido acoso escolar. En estos casos, las relaciones estaban mediadas por la identidad de mal estudiante. Los participantes hablan de desprecio, discriminación y burlas asociadas a sus dificultades. En ocasiones, los participantes culpan de esta situación al profesorado, que hacía delante de la clase comentarios que calaban en la opinión del grupo, como P6, que señala que “los profesores transmitían que yo era una vaga y no valía y eso luego lo interiorizaban los compañeros”.

Otra traba para mantener relaciones satisfactorias con sus iguales era la falta de tiempo libre. Sobre esto, nueve participantes cuentan que los deberes suponían una carga que les tenía toda la tarde trabajando, y esta circunstancia repercute en su tiempo libre y en la posibilidad de establecer lazos con sus iguales:

Yo era raro el día que podía jugar (.) llegaba un momento que era rara la tarde que te podías ir a jugar, lo cual es un fastidio también ¿no? porque sientes que estás perdiendo oportunidades para hacer amigos, perdiendo oportunidades para estar con el resto de gente. (P1)

3.5. La etapa adulta

En el Cuadro 3 presentamos las trayectorias académicas de nuestros participantes tras la educación obligatoria, así como su ocupación en el momento de la entrevista. Esta trayectoria está representada en tres fases, la primera, que corresponde a la elección académica tras la ESO, mayoritariamente a bachillerato y las fases subsiguientes, que muestran las siguientes elecciones, hasta llegar a la ocupación actual.

Cuadro 3**Trayectorias académicas de los participantes**

Participante	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Ocupación actual
P1	B	2GU		Estudiante
P3	B	GU		Estudiante
P9	B	GU		Ingeniero
P11	B	GU		Investigadora en un museo de geología
P13	B	GU		Trabajadora en entidad bancaria
P2	B	GM		Educadora en un centro de menores
P12	B	M		Maestro de Educación Primaria
P14	B	GP		Opositora/Dependiente
P4	B	CS	GM	Orientadora social
P10	B	CS	GM	Estudiante
P7	CM	CS	GM	Maestra de Educación Infantil (anteriormente fue peluquera)
P16	CM	CS	GM	Estudiante
P6	B	CSA		Estudiante
P8	B	CSA		Trabajo temporal diseño moda
P5	CS			Actor y empresario
P17	CM			Limpiadora de un banco y autónoma en redes sociales como maquilladora
P15				Videógrafo y cantante de hip-hop

Nota. B=Bachillerato; CM=Ciclo medio; CS=Ciclo superior; CSA=Ciclo superior de arte; 2GU= Doble grado universitario; GU= Grado universitario; M=Magisterio; GM= Grado en Magisterio.

Distinguimos entre nuestros participantes 3 tipos de trayectorias: cinco hacen un grado universitario no relacionado con la educación; siete hacen un grado de educación, la mayoría pasando por un CS en vez de por la EvAU y cinco no tienen estudios universitarios o, en el caso de P15, ningún título, ni siquiera el de la ESO.

Es común que los participantes hagan referencia a cómo el tener dislexia condicionó su elección vocacional, ya que les hizo evitar estudios que podían hacerles enfrentarse con sus debilidades. Como señala P5:

Yo la otra opción que tenía era la de abogado. Entonces, a la hora de elegir, tuve bastante en cuenta la dislexia, de no meterme en algo de camisa de once varas, y acabé en animación que es todo práctico.

Cuando los participantes hablan de su experiencia en la Universidad, todavía destaca la sensación de esfuerzo y constancia, pero esta vez, en su mayor parte, va acompañada de éxito. Los participantes señalan que tienen dificultades para enfrentarse a los exámenes y hay casos en los que las faltas de ortografía siguen bajando sus calificaciones, pero la evaluación se lleva a cabo por otros procedimientos, como trabajos, que pueden realizar en casa sin presión de tiempo.

En cuanto a los participantes que trabajan, mencionan algunas dificultades derivadas de la dislexia y relacionadas con la necesidad de leer o escribir. Por ejemplo, P9, geóloga que trabaja en un museo, habla de las dificultades para leer artículos de investigación; P13, economista, habla de las dudas al escribir palabras y cómo se apoya en los correctores; P15, que tiene una empresa de audiovisuales, nos cuenta sus dificultades para comunicarse por e-mail o WhatsApp con sus clientes y P11 se siente insegura escribiendo en redes cuando colabora con alguna marca.

Es importante señalar que algunos participantes mencionan sus dificultades para enfrentarse oposiciones, la obtención de los certificados de idiomas o el examen de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, situaciones que requieren pasar por

exámenes escritos. Por ejemplo, P17 lleva 11 años preparando las oposiciones de magisterio y P7 no se atreve a presentarse a las de orientación y tuvo que solicitar en varias academias la posibilidad de que contemplasen adaptaciones para las pruebas que implicaban lectura y escritura para obtener el B1 de inglés.

Por último, los participantes hablan de puntos fuertes que han desarrollado debido a las experiencias vividas como personas con dificultades de lectura. Así, señalan que en la infancia se vieron obligados a desarrollar sus propias estrategias para poder avanzar y que todavía cuentan con ellas. Muchos aseguran también haber descubierto el valor del esfuerzo y explican que su perseverancia y constancia derivan de sus experiencias infantiles. Algunos aluden también al desarrollo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la lógica y la intuición y el no tener miedo a equivocarse y aceptar mejor los resultados negativos y así ser más empáticos.

3.6. Emociones relacionadas con los recuerdos escolares, extraescolares y la edad adulta

Por último, presentamos el análisis relacionado con las emociones vinculadas a los recuerdos de los participantes. En el Cuadro 4 se recogen las emociones identificadas, incluyendo la cantidad de participantes que experimentaron cada emoción y la frecuencia con la que se mencionaron estas emociones. También especificamos si estas emociones están vinculadas a experiencias escolares, extraescolares o a la vida adulta.

Las emociones mencionadas con más frecuencia cuando se habla de la etapa escolar son la frustración, el agotamiento/ganas de rendirse y el aburrimiento/desmotivación. P3 explica cómo se combinan las emociones negativas cuando recuerda su etapa escolar.

Pueees a veces frustración, eso sí, pero lo que más me ha dado la etapa escolar es la capacidad de seguir (.) luegoo miedo también, a ser rechazada (1) y también enfado de decir “joder, otra vez estamos aquí, ¿por qué tengo que volver a hacer esto?” (1) y agobio deee cuando te machacan mucho y te dicen “tú esto no lo vas a poder hacer” (.) es que hubo un profesor que me dijo “eres inútil” yyy esto te lo dicen y tú te lo quedas y es muy difícil (.) a veces un poco de aversión también, el asco de deciir “otra vez un libro me tengo que leer” (.) entonces es como un mix de emociones.

Con respecto a síntomas relacionados con la salud mental, encontramos muchas referencias a la falta de autoestima y a la ansiedad. Menos frecuentes fueron las referencias a los síntomas psicósomáticos, la depresión, el trauma o las ideas suicidas.

En cuanto a las emociones vinculadas al ámbito social, la variedad ha sido menor, pero ha habido grandes concordancias. El 100 % de los participantes aseguran que a lo largo de su etapa escolar han vivido situaciones en las que han sentido que no les comprendían y el 70 % se han sentido “invisibles” y que su dislexia no se ha tenido en cuenta.

Respecto a las emociones relacionadas con la etapa adulta, son mucho menos numerosas que las de las etapas escolares y, a veces, hablan de una superación de los miedos y un aumento de la autoestima. Así mismo, aparecen emociones positivas, como la felicidad, el orgullo y otras en 10 participantes. Sin embargo, también existen participantes que hablan de inseguridad, miedo, falta de autoestima, ansiedad, depresión y sentimientos de inferioridad. Es interesante lo que señala P1 sobre cómo se vive ser diferente en la edad adulta frente a la experiencia infantil:

Yo creo que cuando entiendes que tener especificidades no es algo que esté mal, sino que es un derecho que te reconozcan (.) cuando tú reconoces que eres un ser

humano y que tienes tus derechos independientemente de cómo sea el resto del mundo (.) yo creo que ya pues tienes un sitio donde poder empezar a pisar.

Cuadro 4

Emociones por número de participantes y repeticiones en las entrevistas

	Emociones	Número de personas que lo han sentido	Repeticiones a lo largo de las entrevistas
Ámbito escolar	Frustración	13	37
	Agotamiento/ Ganas de rendirse	11	18
	Aburrimiento/ Desmotivación	10	14
	Miedo/Pánico	9	14
	Rabia/Enfado	7	20
	Inseguridad	7	12
	Baja autoestima	7	17
	Ansiedad	6	11
	Estrés	6	9
	Tristeza/Pena	5	9
	Malestar corporal/Síntomas físicos	5	5
	Bloqueo	5	8
	Fracaso	4	8
	Agobio	3	3
	Instinto de supervivencia	3	3
	Repulsión/Asco	2	4
	Depresión	2	2
Ganas de morir	2	2	
Ámbito extraescolar	Sentir que no te comprenden	17	25
	Sentirse invisible	12	17
	No sentirte apoyado	7	9
	Sentirse una molestia	6	7
	Sentir mucha presión	6	8
	Sentir que no encajas	4	5
	Sentir que actúan de manera injusta	3	3
Sentirte raro	3	4	
Edad adulta	Otras emociones negativas	6	8
	Otras emociones positivas	6	6
	Mejora de la autoestima	4	6
	Baja autoestima	4	10
	Frustración	4	5
	Miedo	4	6
	Estrés/ansiedad	3	6
	Felicidad	2	4
Orgullo	2	2	

Otra participante, P12, ante la pregunta de si cree que la experiencia de no haber recibido ayuda en la escuela por su dislexia ha condicionado su vida adulta dice lo siguiente:

Sí, sí influye en la vida adulta un 70 %, sí, es algo que te marca y yo creo que te marcará toda la vida, o sea es algo que lo llevas arrastrando (.) el no haberme dado una respuesta educativa a mis necesidades es algo que a mí me ha marcado en la vida yyy seguirá marcando seguramente.

En conclusión, las emociones relacionadas con la etapa adulta de los participantes reflejan un espectro menos amplio que en las etapas escolares, pero son

profundamente significativas. Aunque algunos participantes reportan una superación de miedos y un notable aumento en su autoestima, acompañados de sentimientos de felicidad y orgullo, otros continúan enfrentando inseguridades, miedo, ansiedad, y sentimientos de inferioridad que persisten desde la infancia. Las reflexiones de los participantes, como las de P1 y P12, ilustran cómo las experiencias no resueltas de la niñez, especialmente en contextos educativos inadecuados, no solo marcan sus vidas adultas, sino que también definen sus percepciones sobre sus derechos y capacidades individuales. Estos testimonios subrayan la duradera influencia de la aceptación y el reconocimiento de las diferencias individuales en el bienestar emocional y psicológico a lo largo de la vida.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran cómo las experiencias escolares de personas adultas con diagnóstico de dislexia han dado lugar a experiencias emocionales negativas que han perdurado hasta la actualidad y no solo han marcado su trayectoria educativa, sino que también han podido ejercer una influencia significativa en su elección vocacional y adaptación al ámbito laboral.

Al analizar las experiencias escolares de los participantes, se destaca su énfasis en el esfuerzo y frustración al enfrentar tareas escolares y lograr resultados mediocres. La mayoría se compara con sus compañeros, notando que necesitan esforzarse más para obtener peores resultados. Estos relatos incluyen el trabajo intenso en casa con apoyo familiar y la falta de apoyo especializado en las aulas, similar a lo encontrado en diferentes estudios (Brante, 2013; Wilmot et al., 2023).

En nuestra muestra, se observa un patrón general de bajo rendimiento académico y alta tasa de repetición de curso, sin medidas de apoyo curricular adecuadas. La frecuencia de repetición es mayor en participantes mayores, reflejando la tendencia decreciente de repetición en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). A pesar de la disminución, el sistema educativo español continúa siendo uno de los más propensos a la repetición en la UE, según el informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2023). Esto sugiere la necesidad de adoptar medidas de inclusión desde el diseño curricular en la línea de lo que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (Alba-Pastor, 2019), en lugar de adoptar medidas después del fracaso, como la repetición de curso.

La frecuente mención de dificultades y frustraciones con la ortografía y el inglés por parte de los participantes sugiere la necesidad de recursos educativos específicos para apoyar en estas áreas. Considerando que estas dificultades son características de la dislexia (Alfonso et al., 2020; Álvarez-Cañizo et al., 2023; Suárez-Coalla et al., 2016), es vital formar a los docentes en estrategias efectivas para su manejo. Esto es especialmente importante en el aprendizaje de segundas lenguas como el inglés, que presenta retos adicionales para las personas con dislexia (Hevia-Tuero et al., 2023; Soriano y Miranda, 2010).

En cuanto a la relación con los docentes, ha surgido de forma recurrente una alusión a su falta de formación, así como la falta de apoyo y comprensión ante las dificultades de sus estudiantes. De acuerdo con Forteza et al. (2019), la actitud negativa por parte del entorno supone una potente barrera que limita el aprendizaje de los alumnos con dislexia y va calando en su autoestima y autoconcepto, llegando a provocar que interioricen que son “tontos”, “vagos” e “incapaces de aprender” (Deacon et al., 2022; Macdonald, 2009a). De este modo, el alumnado con dislexia comienza a experimentar la sensación de frustración desde el principio de su educación (Łodygowska et al., 2017;

Pereira y da Silva, 2023), por lo que podemos decir que el fracaso académico y el desarrollo socioemocional negativo surgen de una escuela que no satisface las necesidades del alumnado (Nevill y Forsey, 2023).

La investigación destaca la importancia del hogar como apoyo para personas con dificultades de aprendizaje, a través de la mediación pedagógica familiar o contratando ayuda externa. Sin embargo, convertir el entorno familiar en un espacio centrado en lo académico tiene implicaciones socioemocionales, como se evidencia en el estudio de Forteza et al. (2019), que examinan las tensiones que experimentan las familias al lidiar con los deberes escolares y las barreras en los centros educativos.

Con respecto a las relaciones con los iguales, es mayoritaria una sensación de aislamiento y de rechazo. Además, algunos participantes nos hablan de experiencias de *bullying*. Estos resultados son compatibles con los de Turunen y cols. (2017), aunque ellos encuentran una proporción más alta de acoso escolar entre el alumnado con dificultades lectoras. Es necesario profundizar en las causas del aislamiento social de las personas con dislexia, más teniendo en cuenta que la amistad es un factor de protección que contribuye al bienestar psicológico (Antonopoulou et al., 2019).

En cuanto a la edad adulta, se han analizado con detalle las trayectorias académicas de los participantes y su ocupación actual. Es interesante destacar que la mayoría de los participantes que han ido a la Universidad se han decantado por grados relacionados con la educación, sobre todo Magisterio, lo que es compatible con el estudio de Taylor y Walter (2003), que muestra que las personas con dislexia elijen ocupaciones orientadas al trabajo con personas. En la actualidad, no disponemos de datos sobre la prevalencia de la dislexia en estudiantes universitarios, aunque nuestros datos pueden invitar a constatar si la prevalencia es mayor en unos grados que en otros.

Con respecto a las dificultades que nuestros participantes adultos siguen teniendo en la actualidad, no son tan condicionantes como lo eran en la etapa escolar, aunque persisten en el ámbito laboral, tal y como se observa en el estudio de Ingesson (2007). Wissell y cols. (2022) muestran cómo los adultos con dislexia pueden terminar quemados en el entorno laboral al no recibir adaptaciones adecuadas a sus dificultades, de modo que esto debería ser tenido en cuenta. Así mismo, cuando los adultos con dislexia deben enfrentarse a situaciones de examen que les abren las puertas a oportunidades laborales, como las oposiciones o los certificados de idiomas, es necesario ofrecer desde la administración un procedimiento claro para obtener apoyos y adaptaciones que aseguren la igualdad de oportunidades.

Con respecto al componente emocional de los testimonios, parece que ciertas prácticas educativas aumentan la probabilidad de experimentar tristeza, dolor emocional, estrés y ansiedad, como explican Nalavany y cols. (2018). Nuestros participantes también mencionan sufrir síntomas internos, como ansiedad, depresión y baja autoestima. Tal y como afirma Livingston (2018), el impacto emocional de la dislexia puede dar lugar a problemas de salud mental y dificultades sociales.

En cuanto a las emociones de los adultos y adultas con dislexia en el presente, no parecen tan intensas como aquellas que describen en su etapa escolar e incluso aparecen gran cantidad de emociones positivas. No obstante, persiste el miedo a volver a fracasar y una sensación baja de autoeficacia en el trabajo, como describen Nalavany y cols. (2018).

Una limitación significativa de esta investigación cualitativa es el enfoque adoptado durante el proceso de muestreo. No hemos asegurado una diversidad amplia en las experiencias recogidas, dado que no se controlaron variables críticas como la clase

social y el género. Estos factores son esenciales, pues pueden influir profundamente en las experiencias vitales de los sujetos estudiados. Sin embargo, los 17 adultos con diagnóstico de dislexia que forman parte de la muestra varían ampliamente en edad y procedencia geográfica. En próximas investigaciones se incluirá un tipo de muestreo probabilístico para asegurar la obtención de una muestra que refleje con más claridad las diferencias de género y clase social.

Posibles estudios futuros podrían enfocarse en estudios de cohortes de edad teniendo en cuenta el género con enfoques cuantitativos o mixtos, investigación de buenas prácticas en el ámbito educativo para apoyar a estos estudiantes y estudios sobre la prevalencia de la dislexia en poblaciones marginales. Estas áreas de estudio permitirán un entendimiento más profundo de los desafíos y necesidades específicas relacionadas con la dislexia, contribuyendo a mejorar las intervenciones y políticas educativas.

La investigación subraya la urgencia de modificar la percepción que tiene el sistema educativo sobre la dislexia. Además, es esencial ampliar esta nueva conciencia a otros sectores donde las dificultades con la lectura y escritura generan desigualdades para las personas con dislexia, tales como los procesos de certificación de idiomas, oposiciones, pruebas de acceso y en ámbitos laborales donde estas habilidades son cruciales.

En definitiva, la dislexia no es una dificultad que afecta únicamente al desarrollo académico, sino que afecta a diferentes ámbitos de la vida y tiene un impacto importante a lo largo del tiempo en el desarrollo socioemocional. Hemos de tomar conciencia de que las dificultades no provienen de la persona con diagnóstico de dislexia, sino del hecho de que nuestra sociedad está diseñada para el uso intensivo de la lectura y escritura. Es necesario visibilizar y reemplazar el lexismo con prácticas que brinden a las personas con dislexia caminos alternativos para acceder a oportunidades que, de otro modo, les serían inaccesibles.

Referencias

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Afonso, O., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 109-119.
<https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Alexander-Passe, N. (2015). The dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233.
<https://doi.org/10.3850/S2345734115000290>
- Álvarez-Cañizo, M., Afonso, O. y Suárez-Coalla, P. (2023). Writing proficiency in English as L2 in Spanish children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 73, 130-147.
<https://doi.org/10.1007/s11881-023-00278-4>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5ª ed.)*. Médica Panamericana.
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability: Past, present and future. En N. Watson, A. Roulstone y C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 14-31). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429430817-2>
- Bazen, L., de Bree, E. H., van den Boer, M. y de Jong, P. F. (2023). Perceived negative consequences of dyslexia: the influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*, 73, 214-234.
<https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>
- Brante, E. W. (2013). 'I don't know what it is to be able to read': How students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for Learning*, 28(2), 79-86.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12022>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collinson, C. (2023). Dyslexia as 'paradox'. *British Journal of Special Education*, 50(4), 440-449. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12481>
- Deacon, L., Macdonald, S. J. y Donaghue, J. (2022). "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society*, 37(3), 406-426. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>
- Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: Voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Georgiadi, M., Kotsioni, S., Loizidou-Ieridou, N., Tomprou, D. M. y Plexousakis, S. (2023). Emotional consequences of dyslexia and its impact on self-esteem in secondary school adolescents aged 12-18: A systematic literature review. En M. Sofologi, G. Kougioumtzis y C. Koundourou (Eds.), *Perspectives of Cognitive, Psychosocial, and Learning Difficulties from Childhood to Adulthood: Practical Counseling Strategies* (pp. 296-317). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8203-2.ch015>
- Guzmán Rosquete, R., Correa Piñero, A. D., Arvelo Rosales, C. N. y Abreu Pérez, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Hevia-Tuero, C., Russak, S. y Suárez-Coalla, P. (2023). Spelling errors by Spanish children when writing in English as a foreign language. *Reading and Writing*, 36(7), 1797-1820. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10356-5>
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591. <https://doi.org/10.1177/0143034307085659>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Laguillo, T., Fernández Cueli, M. S. y González Castro, M. P. (2023). Teachers' knowledge about and perception towards Learning disabilities in reading. *Psychology, Society and Education*, 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i2.15621>
- Lapadat, J. C. y Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86. <https://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S. y Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lodygowska, E., Chęć, M. y Samochowiec, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The journal of Educational Research*, 110(5), 575-580. <https://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>
- Macdonald, S. J. (2009a). Windows of reflection: conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, 15(4), 347-362. <https://doi.org/10.1002/dys.391>
- Macdonald, S. J. (2009b). *Towards a sociology of dyslexia: exploring links between dyslexia, disability and social class*. VDM Verlag.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. Secretaría General Técnica.

- Nalavany, B. A., Logan, J. M. y Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self- efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Nevill, T. P. y Forsey, M. (2022). “We are all thrown into one basket”: Dyslexia, schools and the (non) enactment of policies of inclusion. *Disability Studies Quarterly*, 42(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v42i1.7649>
- Nevill, T. y Forsey, M. (2023). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100507>
- Olivares-Valencia, A. (2023). Lecturas y lectores. En J. Quintanal-Díaz y J. C. Sánchez-Huete (Coords.), *La dislexia: Conocer y afrontar su problemática* (pp. 261-282). Sanz y Torres.
- Pereira, M. D. y da Silva, J. P. (2023). Aspectos psicológicos em crianças e adolescentes com dislexia: uma revisão sistemática. *Interamerican Journal of Psychology*, 57(1), 1-32. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i1.1732>
- Soriano, M. y Miranda, A. (2010). Developmental dyslexia in a transparent orthography: A study of Spanish dyslexic children. En T. E. Scruggs y M. A. Mastropieri, (Eds.) *Literacy and learning (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 23)* (pp. 95-114). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2010\)0000023006](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2010)0000023006)
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. y Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Suárez-Coalla, P., Villanueva, N., González-Pumariega, S. y González-Nosti, M. (2016). Spelling difficulties in Spanish-speaking children with dyslexia/Dificultades de escritura en niños españoles con dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 275-311. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1132979>
- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the ‘conundrum of failure’. *Disability & Society*, 24(6), 785-797. <https://doi.org/10.1080/09687590903160274>
- Taylor, K. E. y Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9(3), 177-185. <https://doi.org/10.1002/dys.239>
- Turunen, T., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement. *Learning and Instruction*, 52, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P. y Boyes, M. (2023). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. <https://doi.org/10.1002/dys.1729>
- Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L. y Hudson, J. (2022). “You don’t look dyslexic”: Using the job demands - resource model of burnout to explore employment experiences of Australian adults with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10719. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710719>
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Evolutiva*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>
- Zuppardo, L., Serrano, F. y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI*, 1, 88-104.

Anexo I. Guion de preguntas para la entrevista semiestructurada

PREGUNTAS SOBRE LA ETAPA ESCOLAR

1. ¿Cómo era tu rendimiento académico en el colegio?
2. ¿Repetiste? En caso de ser afirmativo, ¿cómo te sentiste?, ¿crees que esto te ayudó a mejorar?
3. ¿Cuánto tiempo dedicabas a las tareas académicas? ¿crees que tus esfuerzos diarios se veían reflejados en tus resultados académicos?
4. En caso de resultados académicos negativos ¿te culpabas a ti mismo/a de esa situación de fracaso?
5. ¿Alguna vez te han atribuido casusas como desmotivación o falta esfuerzo ante resultados negativos?
6. ¿Cómo definirías, en general, tu relación con los docentes de tu etapa escolar? ¿Sentías que tus profesores estaban bien formados y conocían la dislexia? ¿Recuerdas que te ayudaran y apoyaran o, por el contrario, sentías rechazo y que no te comprendían?
7. ¿Cómo describirías, en general, la relación con tus iguales en el cole? ¿Alguna vez has sentido que no te comprendían o incluso has vivido situaciones en las que se burlaban de ti por tener dislexia?
8. ¿Te sentías apoyado/a por tu familia? ¿En algún momento observaste que tu familia sintiera frustración en relación con tu rendimiento académico? ¿Cómo era el clima entre tu familia y la escuela?
9. ¿Cuáles crees que eran las emociones predominantes en tu etapa escolar? ¿Cómo era tu autoestima? ¿Alguna vez sentiste ansiedad, estrés, inseguridad...?

PREGUNTAS SOBRE LA EDAD ADULTA

1. Acabada la etapa escolar, ¿sentiste en algún momento que debías dejar los estudios o te hicieron sentir que no era buena idea que continuaras estudiando después de la educación secundaria obligatoria?
2. Preguntas relacionadas con su ocupación laboral, ya sea como trabajador/a o estudiante.
3. ¿Qué dificultades de las que tenías en la etapa escolar siguen persistiendo en la actualidad, ¿ahora te las “tomas” de otra manera que cuando eras un niño/a?
4. ¿Consideras que algunas emociones predominantes en tu etapa escolar siguen perdurando en la actualidad? (frustración, ansiedad, estrés...)
5. ¿Crees que tu paso por los colegios bajo la etiqueta de disléxico/a te ha condicionado en tu edad adulta?
6. ¿Cómo ha cambiado tu autoestima con el paso de los años?

C) FASE DE SÍNTESIS

1. ¿Qué crees que debería haber cambiado de tu entorno para que disminuyeran las dificultades en tu contexto educativo?
2. Para finalizar esta entrevista, ¿te gustaría añadir algo más?

Anexo II. Convenciones de transcripción

P: Participante, añadiendo el número del participante en cuestión
1, 2, 3...: Turno de cada participante en la conversación
(.): pausa menor de un segundo
(1): pausa de 1 o 2 segundos
(2): pausa de 2 a 3 segundos
(()): acción no verbal
aa: prolongación de sonido vocálico
cc: prolongación de sonido consonántico
[: superposición de dos hablantes
X: referencia al nombre de alguna persona
XXX: Discurso inidentificable
Mayúscula: mayor volumen que no se corresponde con una exclamación
Cursiva: palabras en otros idiomas
¡!: Exclamaciones
¿?: Preguntas

Breve CV de las autoras

Beatriz Martín del Campo

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora titular en el departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su docencia se vincula la Grado en Logopedia, donde imparte las asignaturas de Psicología de la Educación, Psicopedagogía de la Lectura y la Escritura y Métodos y Técnicas de Investigación en Logopedia. Sus líneas de investigación versan sobre el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita y la prevención de las dificultades lectoras. Email: beatriz.martin@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6957-6233>

Marina Ivorra Gomis

Graduada en Maestra en Educación Infantil, con Máster Universitario de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje en la Universidad Oberta de Cataluña. Sus intereses están centrados en la educación inclusiva. Email: marina18ig@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9107-1907>

Bienestar Laboral en Centros de Acogimiento Residencial: Estrategias y Desafíos

Workplace Well-being in Residential Youth Care: Strategies and Challenges

Alison Cantos-Egea, Juana-María Tierno-García y Marta Camarero-Figuerola *

Universitat Rovira i Virgili, España

DESCRIPTORES:

Acogimiento residencial
Factores psicosociales
Bienestar laboral
Satisfacción laboral
Justicia social

RESUMEN:

En los centros de acogimiento residencial, se desempeña una labor fundamental en la atención y el apoyo a la infancia y la adolescencia protegidas. Las exigencias del trabajo y la responsabilidad inherentes pueden provocar malestar profesional y afectar a la satisfacción laboral y, por ende, a la calidad de la atención ofrecida. Este estudio analiza los factores psicosociales en profesionales de la educación social que trabajan en centros de acogimiento residencial y los aspectos condicionantes de su bienestar o malestar laboral. Se ha utilizado una metodología mixta basada en el cuestionario FPSICO 4.1 (INSST, 2022) aplicado a 164 profesionales y entrevistas semiestructuradas (n=17). Los hallazgos de la investigación apuntan a que la carga de trabajo, el liderazgo ineficaz y la falta de claridad en cuanto al desempeño del rol son condicionantes psicosociales de malestar laboral. Por el contrario, la relación y el apoyo social, la autonomía y un buen equilibrio de las demandas psicológicas son condicionantes del bienestar laboral. En consecuencia, se pone de manifiesto la necesidad de promover el bienestar profesional a través de mecanismos como la formación, la supervisión externa y las experiencias vitales positivas que permitan equilibrar las facetas personal y profesional.

KEYWORDS:

Residential youth care
Psychosocial factors
Professional well-being
Job satisfaction
Social justice

ABSTRACT:

In residential care facilities, a key role is played in the care and support of sheltered children and adolescents. The demands of the job and the inherent responsibility can lead to professional discomfort and affect job satisfaction and, therefore, the quality of care offered. This study analyses the psychosocial factors in social education professionals working in residential care centres and the conditioning aspects of their well-being or discomfort at work. A mixed methodology has been used based on the FPSICO 4.1 questionnaire (INSST, 2022) applied to 164 professionals and semi-structured interviews (n=17). The research findings suggest that workload, ineffective leadership and lack of clarity about role performance are psychosocial determinants of work discomfort. In contrast, relationships and social support, autonomy and a good balance of psychological demands are determinants of well-being at work. Consequently, there is a need to promote professional well-being through mechanisms such as training, external supervision and positive life experiences that balance personal and professional sides.

CÓMO CITAR:

Cantos-Egea, A., Tierno-García, J. M. y Camarero-Figuerola, M. (2024). Bienestar laboral en centros de acogimiento residencial: estrategias y desafíos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 191-201.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.011>

1. Introducción

Los factores psicosociales en el trabajo se refieren a condiciones del entorno laboral vinculadas a la organización, contenido y ejecución de las tareas. Estos factores influyen en la actividad laboral y en la calidad de vida de las personas trabajadoras. Si el impacto es positivo, pueden contribuir al bienestar laboral y favorecer el desarrollo profesional y personal. En cambio, si el impacto es negativo, se puede generar malestar y estrés laboral. La aparición de ambos fenómenos puede ocasionar daños físicos, psicológicos o sociales relacionados con el agotamiento emocional y la disminución del rendimiento. El estrés prolongado y el malestar laboral son factores que pueden desencadenar el síndrome de burnout (Gil-Monte y Prado-Gascó, 2021), que se caracteriza por un proceso gradual de pérdida de energía, aumento de la fatiga, cansancio emocional, sentimientos negativos e, incluso, actitudes cínicas y de desapego. Cuando este problema se agudiza, se refleja en forma de despersonalización y desesperanza personal, así como en una pérdida de motivación y en un sentimiento de baja realización personal, que impide el desarrollo profesional (Domínguez-Alonso et al., 2017; Garcés-Delgado et al., 2023; Maslach y Jackson, 1981).

Además, en el contexto específico del acogimiento residencial, dada la relación intrínseca entre la praxis profesional y la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes (NNA), la promoción de entornos de trabajo saludables y positivos adquiere aún más relevancia. La labor de prevención del malestar no se debe circunscribir solo a la dimensión individual, sino que también ha de contemplar de manera integral la dimensión relacional, dado que esta última suele quedar supeditada al nivel estructural y organizacional del centro de trabajo (Heliz-Llopis et al., 2015).

Los recursos de acogimiento residencial (AR) deben ser espacios donde se asegure el trato digno a la infancia y la adolescencia en situación de desprotección, mediante la implementación de prácticas, estructuras y métodos que promuevan la justicia social para los NNA (De Oña, 2021). Es fundamental integrar y aplicar en las intervenciones socioeducativas en AR los principios fundamentales de la justicia social, que incluyen la distribución equitativa de bienes, recursos materiales y culturales, el reconocimiento y fomento de relaciones sociales justas, así como asegurar la participación plena de las personas en la sociedad (Murillo y Hernández, 2011).

La garantía de estos principios representa un desafío para las políticas y organizaciones sociales. Sin duda, la existencia de 19 leyes autonómicas dificulta la coordinación de estrategias y la igualdad en las condiciones de las instituciones de AR, así como el establecimiento de unos criterios generales de actuación (Poole et al., 2021). Pero, en cualquier caso, estas instituciones han de proveer condiciones laborales adecuadas para que sus profesionales puedan ofrecer una atención integral a los NNA, alineada con los estándares de calidad socioeducativa en el contexto del acogimiento residencial, como los de EQUAR (Del Valle et al., 2012) y los de Quality4Children (Hilweg y Posch, 2007). La implementación de estos estándares en la práctica educativa tiene como objetivo principal asegurar el bienestar infantil (Fernández-Martínez et al., 2018) mediante acciones y decisiones que siempre prioricen el “interés superior del menor” y la cobertura de sus necesidades (Escarbajal et al., 2023).

Este estudio pretende profundizar en estas complejas problemáticas, para contribuir a la comprensión de estos fenómenos, de cara a su prevención y abordaje temprano.

2. Revisión de la literatura

El informe del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2023), evidencia que las actividades sanitarias y las de los servicios sociales son las más expuestas ante los factores laborales que influyen en la salud mental. En comparación con otros sectores laborales, en el ámbito sanitario y de servicios sociales, las personas obtienen puntuaciones más altas en la exposición a la presión por el tiempo o la sobrecarga de trabajo, a la falta de autonomía o de influencia sobre el ritmo o los procedimientos de trabajo y, a la falta de comunicación o cooperación con las organizaciones afines. Si bien estos datos son genéricos, también se han identificado en la realidad laboral cotidiana de las personas que trabajan en el ámbito del AR infantil y juvenil, porque se sienten responsables últimos de la protección y la educación de los NNA que atienden (Del Valle et al., 2012; Domínguez-Alonso, et al., 2017; González-Rodríguez et al., 2022).

En la literatura científica, se han identificado otras investigaciones centradas en la profesión de la educación social y en los servicios sociales de forma general, aunque no sean específicas del AR (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020; Vallengano y Valdehita, 2018; Vidal-Martí y Rodríguez-Rodríguez, 2023). También existen numerosos estudios sobre AR pero, en España, la mayoría se focalizan en los NNA y pocos se centran en la perspectiva profesional de la atención socioeducativa (González-Peiteado et al., 2022; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021; Soto-Rosales y González-Losada, 2018).

Son precisamente las investigaciones en el ámbito profesional del AR, las que ilustran mejor la gama de riesgos psicosociales concretos, que actúan a modo de debilidades o amenazas. Por ejemplo, Del Valle y cols. (2007), Jenaro-Río y cols. (2007), Heliz-Llopis y cols. (2015) y Domínguez-Alonso y cols. (2017) coinciden en que hay una alta prevalencia del síndrome de burnout en los centros de carácter residencial dirigidos a NNA y González-Peiteado y cols. (2022) concreta que el 73,8 % del colectivo no considera aceptable su grado de satisfacción laboral. Algunos factores condicionantes que inciden notablemente en la prevalencia de insatisfacción laboral, el estrés y la manifestación del síndrome de burnout son: las condiciones de trabajo, la excesiva burocracia, las agresiones físicas en el entorno laboral (Rodríguez-Rodríguez et al., 2021), así como la falta de recursos para el trabajo, los turnos y los horarios que, en ocasiones, dificultan la conciliación entre la vida laboral y familiar (Del Valle, 2007; Heliz-Llopis et al., 2015).

En este sentido, las condiciones laborales complejas como la inestabilidad profesional, la rotación del personal, la ausencia de protocolos, la falta de coordinación entre la legislación nacional y la autonómica (Gómez-Vicario et al., 2023), las ratios de educador o educadora/NNA o la carga mental que implica la toma de decisiones dentro del sistema de protección de menores; requieren de altas dosis de motivación para que el personal no sienta que el día a día les desborda (Del Valle et al., 2007; Griffiths et al., 2019; Jenaro-Río et al., 2007; McFadden et al., 2018; Strolin-Goltzman et al., 2008).

Por otra parte, el bienestar psicosocial a nivel profesional es un factor determinante en la efectividad de una organización a largo plazo. Existe una relación directa entre los niveles de productividad y la salud y el bienestar general en el trabajo (Gil-Monte y Prado-Gascó, 2021; Granados, 2011). En el ámbito del AR, los mejores resultados de calidad en el sistema de protección se producen en aquellas organizaciones que logran un trato sensible y coherente entre profesional-educando/a-familia y que, por lo tanto, son capaces de crear un ambiente relacional positivo (Olaniyan et al., 2020; Santos et

al., 2023). Además, se han identificado diversos aspectos que influyen de manera positiva en la calidad de la vida laboral y en el bienestar profesional en el ámbito del AR. Entre los más destacados están: la implementación de prácticas e intervenciones de fomento del bienestar laboral basadas en la evidencia (De Swart et al., 2012), la promoción de la formación específica (Pinheiro et al., 2022; Vaskinn et al., 2021) y no limitada a la competencia profesional sino también a la promoción de la salud mental y emocional (Santos et al., 2023; Steels y Simpson, 2017), el apoyo social a las personas en el trabajo (Egan et al., 2008; Llosa et al., 2022), el liderazgo distribuido (Katz et al., 2021) y unas políticas públicas que inviertan en la calidad asistencial (Baugerud et al., 2018; Olaniyan et al., 2020; Santos et al., 2023).

Para indagar sobre el bienestar laboral en el ámbito de AR, en este estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los factores psicosociales y los condicionantes que más inciden en la satisfacción laboral y en el clima psicosocial profesional en centros de AR?
- ¿Qué estrategias de promoción del bienestar laboral en el ámbito del AR son necesarias para velar por los principios de la justicia social y la adecuada atención socioeducativa?

3. Método

En esta investigación se emplea la metodología mixta (Creswell y Plano Clark, 2006), que pretende obtener una comprensión más profunda de la realidad estudiada, mediante la combinación del tratamiento cuantitativo de datos (QUAN) y el cualitativo (QUAL). La estrategia de integración de los resultados es la combinación (Bericat, 1998) de ambos enfoques (QUAN + QUAL), utilizando un cuestionario como instrumento principal y complementándolo, a posteriori, con una serie de entrevistas en profundidad.

Participantes

La población de esta investigación está compuesta por los y las profesionales que trabajan en centros de AR en España. En un primer momento, se contactó con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) para preguntar por el número total de personal en activo en este ámbito. Desafortunadamente, no disponen de esa información de manera centralizada, dado que la competencia en materia de protección de menores recae en las comunidades autónomas y cada una de ellas gestiona sus propios datos. Tampoco fue posible obtener este dato con los servicios sociales generales de infancia de las comunidades autónomas y de las dos ciudades autónomas.

A continuación, se estableció contacto con los colegios oficiales de educación social de todas las comunidades autónomas (un total de 17), pero tampoco disponen de este dato. No obstante, todos los colegios se ofrecieron a colaborar en la difusión interna de este estudio, a través de sus canales de comunicación oficiales (página web, boletín de noticias, redes sociales, etc.). Además, se contactó con 79 entidades públicas, concertadas o privadas, responsables de la gestión de centros AR en España, invitándolas a participar en la investigación.

Por último, se difundió el cuestionario a través de redes sociales (WhatsApp, Facebook, Telegram, Instagram y LinkedIn). Se recibieron 220 cuestionarios, de los

que 164 estaban completos. En el Cuadro 1 se resume la caracterización de la muestra participante.

Cuadro 1

Perfil de la muestra (profesionales de la educación social)

	n	%
Género		
Hombre	28	17,1
Mujer	136	82,9
Edad		
25 años o menos	21	12,8
De 26 a 35 años	78	47,6
Más de 36 años	65	39,6
Experiencia profesional en el ámbito social		
3 años o menos	48	29,3
De 4 a 10 años	60	36,6
Más de 11 años	56	34,1
Experiencia profesional en acogimiento residencial		
3 años o menos	53	32,3
De 4 a 10 años	60	36,6
Más de 11 años	51	31,1
Titularidad del centro de trabajo		
Concertada	115	70,1
Privada	27	16,5
Pública	22	13,4
Plazas totales del centro de trabajo		
12 plazas o menos	75	45,8
De 13 a 25 plazas	34	20,7
26 plazas o más	55	33,5
Plazas cubiertas del centro de trabajo		
Sobreocupación	4	2,4
Cobertura total	142	86,6
Infraocupación	18	11
Supervisión profesional externa		
No	112	68,3
Sí	52	31,7
Cargo equipo directivo		
No	127	77,4
Sí. Dirección	14	8,5
Sí. Subdirección	2	1,2
Sí. Coordinación	21	12,9
Comunidad autónoma		
Andalucía	23	14
Aragón	1	0,6
Canarias	1	0,6
Cantabria	-	-
Castilla y León	5	3,1
Castilla-La Mancha	11	6,7
Cataluña	75	45,7
Ceuta (ciudad autónoma)	-	-
Comunidad de Madrid	8	4,9
Comunidad Foral de Navarra	6	3,7
Comunidad Valenciana	12	7,3
Extremadura	-	-

Galicia	16	9,8
Islas Baleares	-	-
La Rioja	-	-
Melilla (ciudad autónoma)	-	-
País Vasco	1	0,6
Principado de Asturias	-	-
Región de Murcia	3	1,8
NS/NC	2	1,2

Nota. Elaboración propia.

El perfil mayoritario corresponde a mujeres (82,9 %), de entre 26 y 35 años (47,6 %), con una experiencia profesional de entre 4 y 10 años en el ámbito social y en AR (36,6 %), que trabajan en Cataluña (45,7 %), en centros concertados (70,1 %), con 12 plazas o menos (45,8 %) y con cobertura total de las plazas ofertadas (86,6 %). Generalmente, no han recibido supervisión en su puesto de trabajo (68,3 %) y no ocupan ningún cargo directivo en la actualidad (77,4 %).

Para la entrevista, con la finalidad de contrastar y completar la información, se realizó una selección no-probabilística, por cuotas. Fueron los diferentes colegios profesionales y las entidades que prestan servicios de AR, los que facilitaron el contacto de los y las informantes clave. La selección de las personas entrevistadas se realizó en función de las siguientes variables: género, edad, años de experiencia con infancia/adolescencia protegida, supervisión profesional (sí o no) y cargo ocupado en la actualidad. En cuanto a los centros de trabajo, se ha tenido en cuenta: titularidad y tamaño. Aunque la comunidad autónoma no ha sido un criterio de inclusión, se obtuvo representación de Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y País Vasco. Se entrevistaron a 17 profesionales (10 forman parte de equipos educativos y 7 de equipos directivos), como se detalla en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Perfil de las personas entrevistadas (profesionales de la educación social)

ID	Género	Edad (años)	Años experiencia AR	Titularidad Centro	Plazas centro	Cobertura plazas	Supervisión profesional	Cargo profesional
1	Mujer	30	4	Concertado	20	Infraocupado	No	Educadora
2	Hombre	55	29	Concertado	40	Sobreocupado	Sí	Educador
3	Mujer	33	5	Concertado	26	Completo	Sí	Educadora
4	Hombre	32	6	Privado	30	Completo	No	Educador
5	Mujer	59	23	Privado	30	Completo	No	Educadora
6	Hombre	60	42	Público	10	Completo	No	Educador
7	Mujer	41	8	Público	24	Infraocupado	No	Educadora
8	Mujer	39	3	Concertado	11	Completo	Sí	Educadora
9	Mujer	23	2	Concertado	26	Completo	Sí	Educadora
10	Mujer	25	3	Concertado	26	Completo	Sí	Educadora
11	Hombre	54	20	Concertado	19	Sobreocupado	Sí	Coordinador
12	Hombre	41	14	Privado	32	Infraocupado	No	Coordinador
13	Hombre	32	5	Concertado	10	Completo	Sí	Coordinador
14	Mujer	39	20	Concertado	59	Completo	Sí	Directora
15	Mujer	37	17	Concertado	24	Sobreocupado	Sí	Directora
16	Mujer	28	2	Concertado	59	Completo	Sí	Subdirectora
17	Mujer	26	3	Concertado	35	Sobreocupado	Sí	Subdirectora

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos

Para identificar los factores psicosociales con mayor incidencia en la satisfacción laboral y en el clima psicosocial del personal de los centros de AR, se aplicó el cuestionario FPSICO 4.1 (INSST, 2022). Este instrumento tiene buena aceptación en el ámbito de la psicología del trabajo y se basa en las orientaciones de dos organismos de referencia a nivel internacional: la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Este cuestionario consta de 44 preguntas, algunas de las cuales son múltiples, por lo que el número total de ítems asciende a 89, agrupados en 9 factores psicosociales (Cuadro 3).

Cuadro 3

Factores psicosociales del cuestionario FPSICO 4.1

Tiempo de trabajo (TT)	Analiza cómo afecta la duración y la calidad del tiempo de trabajo en el bienestar (incluyendo periodos de descanso e influencia en la vida social)
Autonomía (AU)	Estudia el grado de autonomía temporal (libertad para gestionar carga de trabajo y descanso) y el grado de autonomía decisional (capacidad para influir en el propio trabajo)
Carga de trabajo (CT)	Mide las exigencias, tareas organizacionales y demandas cuantitativas (cantidad de trabajo) y cualitativas (dificultad de las tareas) en el entorno laboral
Demandas psicológicas (DP)	Evalúa el esfuerzo mental y emocional requerido por las tareas del trabajo, así como su impacto en las emociones
Variedad/Contenido en las tareas (VC)	Analiza el nivel de diversidad, significado y utilidad de las tareas realizadas, tanto para su propio desarrollo profesional como para la organización y la sociedad
Participación/Supervisión (PS)	Evalúa la participación (implicación, intervención y colaboración) del personal en la organización y la supervisión (valoración sobre el nivel de control y del liderazgo)
Interés por el/la trabajador/a / Compensación (ITC)	Mide cómo se percibe el valor que la organización otorga al personal y las medidas de compensación implementadas
Desempeño de rol (DR)	Evalúa la claridad y la coherencia de las funciones asignadas a cada puesto de trabajo, identificando posibles conflictos y ambigüedades en las responsabilidades
Relaciones y apoyo social (RAS)	Valora la calidad de las relaciones interpersonales en el entorno laboral, incluyendo el apoyo percibido de colegas y superiores, así como la comunicación y el trabajo en equipo

Nota. Elaboración propia basada en FPSICO 4.1 (INSST, 2022).

Para complementar la información obtenida mediante el cuestionario, se elaboró una pauta de entrevista a profesionales de AR, basada en los factores psicosociales del FPSICO 4.1. La validación fue realizada por tres personas expertas de diferentes universidades españolas. La entrevista consta de 28 ítems y se organizó en 3 bloques: satisfacción laboral, factores psicosociales y promoción del bienestar laboral. Todas se realizaron de manera online, a través de la plataforma Microsoft Teams, con una duración media de 50 minutos.

Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente de la Universitat Rovira i Virgili (CEIPSA-2022-TD-0002) y con el consentimiento informado de todas las personas participantes.

Procedimiento

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma online Lime Survey y estuvo disponible durante 6 meses (agosto de 2022 a enero de 2023). Los datos fueron analizados utilizando la plataforma del cuestionario FPSICO a través de la Aplicación Informática para la Prevención (AIP). Esta herramienta proporciona informes descriptivos, para cada ítem y factor, que incluyen el rango, la media, la desviación típica, la mediana, el porcentaje y el número de personas trabajadoras expuestas en cada uno de los 4 niveles de riesgo: muy elevado (percentil \geq P85); elevado (P75 \leq percentil<P85); moderado (P65 \leq percentil<P75) y situación adecuada (percentil<P65).

Paralelamente, se analizaron los datos con el programa SPSS (v.22.0), mediante estadística descriptiva y no paramétrica (ANOVA de un factor [F] y t de Student [t]), focalizando la atención en la identificación de diferencias significativas. Se realizó la prueba Levene para determinar la homogeneidad de las varianzas y, en función de su resultado, se aplicó la prueba HSD de Tukey, que permite identificar y comparar las medias.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente y se analizaron con el programa Atlas.ti (versión 24.0.1). Se realizó un análisis de contenido deductivo para establecer las categorías, teniendo en cuenta los 3 bloques de la entrevista y los 9 factores psicosociales.

A través de la triangulación de investigadores e investigadoras, se ha procurado evitar subjetividad en la categorización y llegar al consenso en la interpretación de los aspectos más complejos. Las categorías emergentes de la entrevista se muestran en la Cuadro 4.

Cuadro 4

La entrevista: bloques y categorías emergentes

Bloques	Categorías	Descripción
Satisfacción laboral	Situación emocional	Estado emocional respecto a la praxis profesional
	Tiempo de trabajo	Impacto de los descansos (cantidad, calidad y vida social)
	Autonomía	Libertad en descansos y ritmo de trabajo. Decisión en las tareas
	Carga de trabajo	Cantidad y dificultad del trabajo
Factores psicosociales	Demandas psicológicas	Esfuerzo intelectual y emocional. Impacto psicológico por la naturaleza del trabajo
	Variedad y contenido del trabajo	Significado y utilidad de las tareas para el personal, la organización y la sociedad
	Participación y supervisión	Participación en la organización. Valoración del control y liderazgo percibido
	Interés por el personal y compensación	Percepción sobre la preocupación de la organización hacia el personal
	Desempeño del rol	Percepción del rol (claridad, conflictos y sobrecarga)
Promoción del bienestar laboral	Relaciones y apoyo social	Relaciones interpersonales en el trabajo y percepción del apoyo social recibido
	Medidas de promoción del bienestar laboral	Medidas para mejorar el bienestar en el trabajo
	Formación preventiva	Formación en prevención de estrés o malestar laboral

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

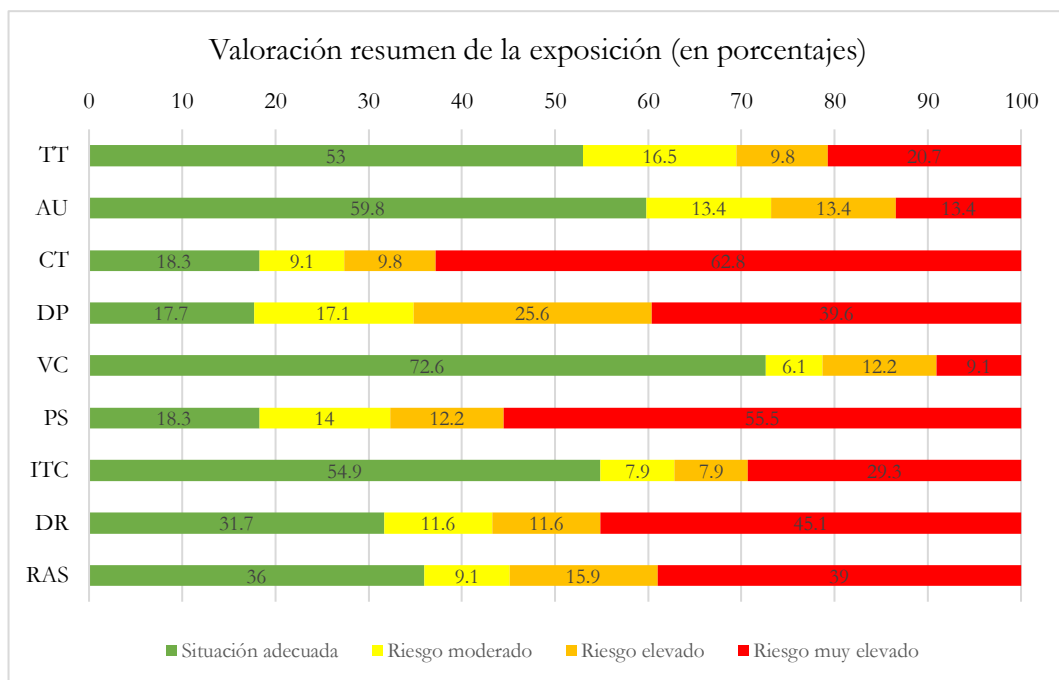
A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, organizados en dos apartados. El primero, describe los factores psicosociales con más incidencia en la satisfacción laboral y en el clima psicosocial. El segundo, se centra en los condicionantes que producen bienestar y/o malestar laboral y en las estrategias de promoción de bienestar laboral necesarias para velar por los principios de la justicia social en el ámbito del AR (profesionales y NNA).

4.1. Factores psicosociales en profesionales del AR

Los resultados obtenidos de las percepciones del personal de AR sobre su situación laboral (Gráfico 1) indican que existen cuatro factores psicosociales que se encuentran en una “situación adecuada” y, por lo tanto, no representan un riesgo para la aparición del malestar laboral. Estos factores son: la variedad/contenido en las tareas (72,6 %), la autonomía (59,8 %), el interés por el/la trabajador/a / compensación (54,9 %) y el tiempo de trabajo (53 %). Por el contrario, los demás factores psicosociales pueden influir en la presencia de malestar laboral debido al riesgo que muestran. Los factores que muestran un “riesgo muy elevado”, por su impacto en la labor profesional, son: la carga de trabajo (62,8 %), la participación/supervisión (55,5 %) y el desarrollo de rol (45,1 %). Al sumar los porcentajes obtenidos en las categorías de “riesgo moderado”, “riesgo elevado” y “riesgo muy elevado”, se observa que las demandas psicológicas (82,3 %) y las relaciones y el apoyo social (64 %) son factores significativos en el malestar profesional.

Gráfico 1

Resultados generales del FPSICO 4.1



Nota. Extraído del informe agrupado generado por la AIP del FPSICO 4.1.

Asimismo, los factores psicosociales muestran diferencias significativas en las variables: edad, experiencia profesional en AR, titularidad del centro y cargo (pertenencia al equipo directivo).

El personal más joven (25 años o menos), se siente menos valorado (2,26) en comparación con los de entre 26 y 35 años (2,48) en el factor de interés por el/la trabajador/a compensación (ITC) [$F(2,161)= 4,540, p= ,012$].

Las personas con una menor experiencia profesional en AR (3 años o menos) valoran significativamente más alta (2,92) la participación y supervisión (PS) [$F(2,161)= 4,147, p= 0,018$], en comparación con las que tienen más experiencia (11 años o más) (2,62). Por el contrario, este mismo colectivo valora más bajo (2,51) el desarrollo de rol (DR) [$F(2,161)= 5,289, p= ,006$], en comparación con el que tiene entre 4 y 10 años de experiencia (2,70) y el que tiene 11 años o más de experiencia (2,71).

En los centros públicos se puntúa significativamente más alto (2,83) el desempeño de rol (DR) [$F(2,161)= 3,323, p= ,039$] que en los centros privados (2,57). Sin embargo, se valora más bajo (2,30) el interés por el/la trabajador/a / compensación (ITC) [$F(2,161)= 3,920, p= ,022$], en comparación con los centros concertados (2,47).

Cuando se forma parte de parte del equipo directivo, se percibe significativamente más alta (2,80) la autonomía (AU) [$t(164)= 5,167, p= ,024$] y también (2,89) la participación y supervisión (PS) [$t(164)= 9,657, p= ,002$], en comparación con las personas sin cargo (2,28 y 2,37, respectivamente).

Por último, cabe destacar que no aparecen diferencias significativas en relación con la variable de género, ni con la de experiencia en el ámbito social. Tampoco en función de si reciben supervisión profesional externa, de las plazas ofertadas ni de las plazas cubiertas en el centro de trabajo.

4.2. Condicionantes de la satisfacción laboral en AR

Como se observa en el Cuadro 5, los condicionantes que más se mencionan como determinantes del bienestar laboral son: las relaciones y el apoyo social (12 %), la situación emocional (11 %), el desempeño del rol (9 %) y el tiempo de trabajo (9 %). En cambio, los condicionantes más recurrentemente asociados al malestar laboral son: la carga de trabajo (13 %), el desempeño del rol (12 %) y el interés por el personal (11 %).

Cuadro 5

Análisis de citas por categorías y condicionantes del bienestar/malestar laboral

Categorías	Bienestar Laboral	%	Malestar Laboral	%	Total
Situación emocional	66	11	35	7	101
Tiempo de trabajo	56	9	28	6	84
Autonomía	38	6	10	2	48
Carga de trabajo	20	4	78	13	98
Demandas psicológicas	34	6	48	10	82
Variedad y contenido del trabajo	37	6	17	3	54
Participación y supervisión	31	5	22	5	53
Interés por el personal	43	7	52	11	95
Desempeño del rol	51	9	56	12	107
Relaciones y apoyo social	71	12	27	6	98
Medidas de promoción del bienestar laboral	31	5	0	0	31
Formación preventiva	16	3	11	2	27
<i>Total</i>	<i>494</i>	<i>56,3 %</i>	<i>384</i>	<i>43,7 %</i>	<i>878</i>

Nota. Elaboración propia.

4.2.1. Condicionantes del bienestar laboral

Las “relaciones y el apoyo social” son fundamentales para un desarrollo profesional óptimo, ya que el trabajo en equipo y el trabajo en red y colaborativo fomentan la calidad de las intervenciones con los NNA, al tiempo que contribuyen a mitigar las cargas emocionales.

En un momento determinado puedo sentir que en una intervención con la que llevo trabajando un tiempo me voy atascando [...] entonces el resto del equipo está para darme pistas, para ayudarme a seguir, para tomar el relevo en determinados momentos y cargas emocionales que yo empiezo a sentir como que podrían ser personales. (ID 11)

También se destaca la importancia del apoyo mutuo entre compañeros y compañeras para manejar las “situaciones emocionales” negativas y las “demandas psicológicas” inherentes a la intervención socioeducativa en AR.

Nos protegemos, nos hablamos mucho, nos comunicamos y nos cuidamos. Creo que es necesario tener la mirada puesta en los chavales, que es con quién trabajamos, pero creo que también necesitamos cuidarnos entre nosotras. (ID 8)

En relación al “interés por el personal”, se subraya que el reconocimiento del trabajo por parte de las personas en AR es uno de principales impulsores de la sensación de bienestar.

Lo que más me llena a mí es ver a los chicos evolucionar. Esa es la recompensa emocional que eso te genera. Que un chico esté contento para mí es el mayor regalo. Creo que la mayoría de los chicos sí ven ese esfuerzo y te lo reconocen. (ID 13)

El respaldo y el apoyo de los equipos directivos, junto con un liderazgo distribuido, se muestran como fuentes relevantes de satisfacción laboral: “el acompañamiento del equipo directivo es vital. Mi superior siempre ha sabido estar. Ellos confían y supervisan y eso, da mucha confianza y bienestar” (ID 17). Además, el compromiso ético con la profesión, el cumplimiento del código deontológico y la claridad de las funciones y competencias profesionales son aspectos positivos tanto del “desempeño del rol” como del “tiempo de trabajo”: “dentro del servicio está todo y tenemos todos los mecanismos muy definidos. Así que todo va muy rodado” (ID 15).

El código deontológico de la educación social da una visión del equipo que nosotros no hemos llegado ni por casualidad. Y es un elemento básico e importante para el tema de la auto-revisión o de la supervisión. (ID 6)

En este contexto, es notable la diversidad de tareas en cuanto a la “variedad y contenido del trabajo” en la práctica profesional. Aunque algunas tareas sean rutinarias, este aspecto generalmente se valora de manera positiva. Se pueden repetir acciones, pero no situaciones o realidades y, en este sentido, la práctica profesional es su principal motor de aprendizaje. Continuamente adquieren nuevos mecanismos y recursos que mejoran la calidad de las intervenciones y, por ende, la calidad de vida de los NNA.

El trabajo no es nada rutinario, lo cual es muy positivo. Los niños lo agradecen mucho. Además, todos los días aprendes muchas cosas nuevas. Considero que los niños necesitan de esos aprendizajes nuestros para tener una buena atención. (ID 7)

La elevada “carga de trabajo” se maneja mejor e incluso puede contribuir al bienestar laboral cuando existe “autonomía” para decidir cómo distribuir y organizar las tareas: “Nosotras tenemos plena autonomía en la distribución de nuestras tareas porque somos las que nos organizamos el trabajo a realizar cada día y eso se agradece” (ID 9).

4.2.2. Condicionantes del malestar laboral

En términos generales, se considera que la “carga de trabajo” está estrechamente vinculada con los “tiempos de trabajo”. Los equipos educativos y los directivos destacan los plazos ajustados impuestos por la administración pública para cumplir con las exigencias laborales: “Las presiones en el trabajo con la infancia son aquí y ahora, y es siempre para ayer. La presión es muy alta” (ID 15).

Estas altas demandas laborales a menudo provocan que se tengan que realizar múltiples tareas de manera simultánea, en detrimento del tiempo de intervención de calidad hacia los NNA.

Me llaman por teléfono a la vez que estoy haciendo un informe o estoy hablando con un niño. De repente, me llama no sé quién y no le estoy haciendo caso al niño, como debería hacer. Y te das cuenta de que apenas puedes prestar esa atención de estar hablando con el niño. El resultado de la atención hacia él es pésimo. (ID 12)

La mayoría de informantes coinciden en que el sistema de protección a la infancia está saturado, lo cual tiene efectos negativos en la carga laboral y en los tiempos de trabajo. Esta situación se refleja en la falta de recursos adecuados para satisfacer las necesidades cotidianas y esenciales de los NNA, abocando la intervención profesional a un enfoque puramente asistencial.

La carga de trabajo es muy grande y los profesionales tenemos que atender a muchas cosas a la vez y al final prestamos un servicio muy asistencial por culpa de eso. No nos damos cuenta de que, como educadoras, todos los momentos que tenemos con los niños deberían ser de calidad. (ID 10)

Como consecuencia, la calidad de vida de los NNA puede verse comprometida por los problemas que, a menudo, se producen en los hogares de acogida como la sobreocupación, las altas ratios de NNA por profesional y la falta de atención especializada cuando se presentan perfiles complejos (trastornos de conducta u otras necesidades terapéuticas específicas).

Generalmente no se cumple la ratio. Jamás desde la Dirección General de Infancia nos han sabido explicar lo de la ratio. Además, tenemos muchos perfiles disruptivos, cada vez más. La complejidad de los perfiles es un tema complicado. (ID 2)

Esta descompensación genera dificultades en el desempeño del rol. La práctica profesional en AR implica realizar múltiples tareas, algunas de las cuales son competencia directa de otras profesiones. En ocasiones, no existe claridad respecto a las funciones y competencias a desempeñar.

Creo que a veces pecamos de que somos un poco todo. Cuando trabajamos en estos ámbitos somos educadores, taxistas, profesores, sanitarios. También bomberos, cuidadores, mamás/papás, psicólogos, somos de todo. Creo que lo interiorizamos y lo normalizamos. Abarcamos más de lo que nos corresponde en numerosas ocasiones (...) Y muchas veces por eso, porque nuestra competencia, nuestra parcela no está muy bien definida. (ID 1)

El intrusismo laboral también está presente en la praxis profesional. Existe poca regulación legislativa en cuanto a los perfiles laborales, lo que conduce a la contratación de diversas figuras para realizar una misma tipología de tarea, sin respetar los códigos deontológicos profesionales: “La gente entraba en este proyecto sin titulación, o con la titulación que no correspondía, solo porque entendían el idioma” (ID 5).

Los equipos directivos reconocen que la toma de decisiones está estrechamente relacionada con el desempeño de las tareas del equipo educativo, pero a veces se ven obligados a seguir directrices administrativas que no siempre son bien recibidas.

No todas las decisiones se van a entender siempre, ni todas las decisiones van a ser a gusto de todos, ¿no? A mí me genera mucha frustración y mucho malestar. Pues me gustaría que fueran las cosas diferentes, pero no puede ser. (ID 15)

Enfrentarse a estos desafíos organizativos puede llevar a una percepción negativa en cuanto al cuidado y al “interés por el personal”. La percepción predominante sobre la realidad laboral es que, en gran medida, depende de la administración pública: hay escasa financiación para los hogares, los convenios laborales no contemplan el riesgo asociado a las agresiones, los turnos son exigentes y los sueldos insuficientes. En resumen, se considera que el bienestar laboral no está adecuadamente protegido y que esta profesión carece de reconocimiento, tanto por parte de la administración como de la sociedad.

El nivel de trabajo y el nivel de responsabilidad que tenemos para mí no va para nada de acuerdo con el salario, ni con el reconocimiento, ni con nada. Entiendo que es tema de convenio, que es tema de la administración pública y que hay los presupuestos que hay... (ID 13)

Pienso en las bajas médicas de mi equipo. Yo soy consciente de los motivos por los que hay compañeros que se han ido de este trabajo. Soy consciente de los malestares que se hablan en pequeño grupo en los turnos. Situaciones de agresiones y conductas inadecuadas por parte de los educandos; situaciones de cansancio prolongado por los turnos de trabajo... Tengo la sensación de que el tema igual se aborda con la dirección del centro pero no es un tema que se ponga sobre la mesa en los órganos públicos competentes. (ID 1)

Por otro lado, un liderazgo ineficaz también afecta a la “participación y supervisión” de las tareas y puede influir negativamente en la satisfacción profesional. Lo mismo ocurre con la falta de regulación de los protocolos: “la administración pública te da unos protocolos a seguir y unas intervenciones a seguir que en la realidad a veces no se adecuan con las realidades de los centros” (ID 10); con el exceso de “autonomía” sin supervisión regular de las tareas o con la escasa comunicación entre la dirección y el equipo educativo. “El problema no es sólo que creas que te dan esa autonomía, sino que a veces crees que te abandonan de tanta autonomía que tienes” (ID 9).

Esta problemática también incide en la alta rotación del personal de AR, con continuas entradas y salidas, temporales o definitivas, de los centros de trabajo: “Necesitas sentirte reconocido y valorado porque probablemente de ahí viene toda esa rotación de personal y ese abandono profesional” (ID 12).

Las elevadas demandas emocionales inherentes al trabajo con personas, la dificultad para equilibrar la vida personal con la profesional y la complejidad del trabajo recaen negativamente en las “demandas psicológicas” y, por consiguiente, en la “situación emocional” del profesional en este ámbito.

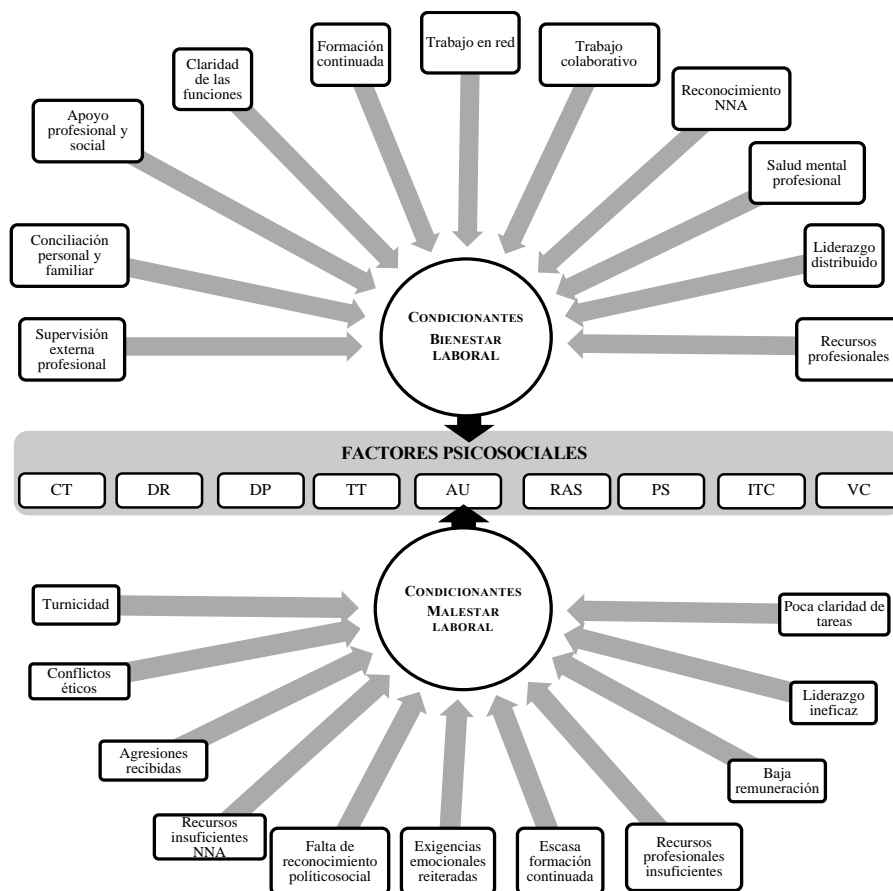
El impacto emocional te afecta porque estás trabajando con personas que tienen su vida y que tienen su objetivo, y lo están dando todo, igual que tú, para llegar al objetivo. Al final las cosas no salen, pero no es porque tú no te hayas esforzado (...) Todo eso te lo llevas a tu casa y vas pensando todo el día, sin poder desconectar. (ID 13)

Hay momentos en los que no se puede conciliar el trabajo con la vida personal (...) O bien porque se sale más tarde de la hora de salida o, bien porque la gran carga de trabajo fuera del horario laboral te impide ir a reuniones familiares u otras cosas que serían más de ocio o de vida social. (ID 17)

A modo de resumen, se ilustran en el Gráfico 2 los condicionantes del bienestar y malestar laboral, teniendo en cuenta los factores psicosociales de personal de AR.

Gráfico 2

Condicionantes del bienestar/malestar laboral y los factores psicosociales



Nota. Elaboración propia.

4.2.3 Promoción del bienestar laboral

Se destaca la importancia de disponer de supervisión profesional externa como un beneficio tanto para el equipo como para el desarrollo profesional. Esta supervisión proporciona una perspectiva objetiva que ayuda a identificar problemas que podrían pasar desapercibidos internamente.

La supervisión que sirva a los educadores para valorar su trabajo, que no se trata de juzgar, sino de decir "oye, ¿qué estáis haciendo? ¿Cómo lo estáis haciendo? ¿Qué casos tenéis? ¿Cómo se puede enfocar este caso? Y eso sería sanísimo. (ID 12)

La formación para gestionar el estrés se presenta como una estrategia efectiva, con múltiples beneficios para el bienestar laboral y el reconocimiento personal y profesional: “Se necesita formación y se necesita para seguir formándote en el área en la que trabajas para sentirte bien, sentirte realizado” (ID 6).

El aprovechamiento de las experiencias vitales positivas en el día a día puede ser una estrategia efectiva para hacer frente a situaciones complejas o de malestar que afecten al equilibrio necesario entre la vida laboral y personal: “Nos tenemos que llenar de muchas experiencias positivas fuera del trabajo, para así poder hacer una revisión del equilibrio profesional y personal” (ID 11).

5. Discusión y conclusiones

Coincidiendo con la premisa de Gil-Monte y Prado-Gascó (2021), se aprecia cómo cuando los factores psicosociales se ven acompañados por aspectos positivos del trabajo, producen satisfacción y, por consiguiente, son condicionantes del bienestar laboral. Por el contrario, si dichos factores se ven alterados por desafíos que obstaculizan la praxis profesional, producen riesgo psicosocial y malestar laboral.

Se han identificado varios condicionantes claves de bienestar laboral, relacionados con el ambiente: la carga de trabajo, las relaciones interpersonales, el apoyo social y la autonomía en el trabajo. Cada factor tiene un papel relevante en la experiencia y en la percepción del entorno laboral. Se observa una correlación positiva entre el apoyo social y el trabajo en red y colaborativo, lo que reafirma la idea de Rodríguez-Rodríguez et al., (2021) de que la presencia de un sistema de apoyo social sólido dentro del entorno contribuye a una mayor satisfacción laboral y a un rendimiento óptimo, porque supone un reconocimiento de las personas respecto a sus intervenciones profesionales (Olaniyan et al., 2020; Santos et al., 2023). A su vez, tal y como muestran los datos, el hecho de tener autonomía en el trabajo y, por lo tanto, una mayor capacidad de autoadministrar el tiempo puede reducir la sensación de sobrecarga laboral o hacerla más llevadera. Esta realidad se relaciona con el concepto *job crafting* (Wrzesniewski y Dutton, 2001), el cual sugiere que trabajar con mayor autonomía permite rediseñar las tareas para mejorar el bienestar y gestionar mejor la carga laboral.

En este contexto, el liderazgo distribuido puede tener un papel esencial en la delimitación clara de las tareas y funciones, así como en el acompañamiento profesional (Katz et al., 2021). Todo ello, promueve un clima laboral positivo y una cultura de crecimiento y desarrollo profesional que influye positivamente en la salud mental.

En cualquier caso, la excesiva carga de trabajo es uno de los riesgos psicosociales más acuciantes. También lo son la presión por cumplir plazos ajustados, la desproporcionada carga burocrática e incluso el trabajo a turnos. Si a ello se le añaden las altas expectativas de rendimiento, se pueden producir situaciones de estrés crónico, agotamiento y problemas de salud mental (Del Valle et al., 2007; Gil-Monte y Prado-Gascó, 2021).

Estos resultados evidencian una serie de preocupaciones que requieren atención urgente para salvaguardar la salud y el bienestar del personal de AR, y prevenir situaciones de estrés laboral y la presencia de burnout (Heliz-Llopis et al., 2015; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021).

A pesar de que la mayoría del personal valora positivamente el acompañamiento de los cargos directivos, cuando se tiene menor experiencia, se necesita tener más control de las situaciones laborales y una definición más clara de las tareas para favorecer el desempeño del rol (Soto-Rosales y González-Losada, 2018). Para dar respuesta a la necesidad de herramientas y estrategias de intervención que favorezcan el sentido de pertenencia a la entidad (Guerrero-Bejarano et al., 2021), la retención del personal y el respaldo emocional y laboral, sería interesante que las instituciones dispusieran de una figura de acompañamiento profesional incluida en el equipo educativo, a modo de “tutoría pedagógica”.

Las demandas psicológicas y la situación emocional en el ejercicio profesional también requieren de atención urgente, debido a la naturaleza exigente y emocionalmente intensa de este entorno laboral. Trabajar con infancia en riesgo de vulnerabilidad y con sus familias, implica una presión adicional por proporcionar la atención y el apoyo

adecuados. Los momentos de crisis, las posibles agresiones y otras situaciones estresantes pueden comprometer la integridad del personal. Otros aspectos, que no dependen de la propia naturaleza del entorno laboral, relacionados con las exigencias psicológicas también podrían estar afectando al bienestar emocional como, por ejemplo: la baja remuneración, los conflictos éticos, la escasez de recursos profesionales y la falta de recursos específicos para atender correctamente a la totalidad los NNA (González-Peiteado et al., 2022). Las partidas presupuestarias son insuficientes y deberían ampliarse por parte de las entidades competentes en materia de protección a la infancia (Del Valle et al., 2007; Navarro-Soria et al., 2018). Solo mejorando las condiciones laborales, la capacitación académica y el cuidado del bienestar emocional (Rodríguez-Rodríguez et al., 2021), se podrá proporcionar el reconocimiento social y político que la profesión, el personal y las personas atendidas merecen (Jenaro-Río et al., 2007).

Asimismo, para incidir positivamente en la calidad de la vida profesional, es necesario revertir los aspectos que provocan el malestar y potenciar el bienestar mediante mecanismos preventivos como la conciliación de la faceta laboral y la personal, la formación específica para el cuidado profesional (Pinheiro et al., 2022; Vaskinn et al., 2021) y la supervisión externa, con el apoyo de las organizaciones (Navarro-Soria et al., 2018; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021).

La supervisión profesional externa es una potente herramienta para la mejora del clima social y organizacional de las instituciones y de la calidad de vida de NNA (Bostock et al., 2019). La supervisión se considera un espacio imparcial y seguro que permite compartir las preocupaciones de manera abierta, facilitando la identificación y la resolución de problemas de manera proactiva y promoviendo un entorno laboral saludable y proactivo (Puig-Cruells, 2017; Unguru y Sandu, 2018).

La investigación pone de manifiesto la necesidad de comprender los desafíos profesionales en su entorno laboral para mejorar las intervenciones futuras y las políticas destinadas a promover el bienestar laboral. Crear ambientes laborales positivos y asociados al bienestar y a la satisfacción laboral requiere de inversiones decididas en recursos y mecanismos para asegurar que la praxis profesional en AR sea de calidad. Solo así se podrá realizar una atención óptima a los NNA en régimen de AR, procurar intervenciones socioeducativas focalizadas en los buenos tratos en la infancia (Griffiths et al., 2019; Santos et al., 2023) y garantizar los principios de justicia social (Murillo y Hernández, 2011), para todos los agentes involucrados en el sistema de protección a la infancia y adolescencia.

Limitaciones y futuras líneas

La principal limitación ha sido la extracción de la muestra porque ni a nivel nacional ni autonómico se dispone de datos estadísticos sobre el total de profesionales que trabajan en el ámbito de AR. A pesar de ello, se ha contado con la total colaboración de los colegios profesionales y otras instituciones, que se han colaborado en la difusión del cuestionario (FPSICO 4.1).

En cualquier caso, la muestra no es representativa de la población y es relativamente pequeña ($n=164$) y heterogénea, ya que está formada por profesionales de diferentes comunidades autónomas, con legislaciones y estructuras muy diversas, en lo relativo a los propios sistemas de protección.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos aportan información valiosa para guiar investigaciones futuras en este ámbito y sugieren posibles líneas de investigación que se enfoquen en los objetivos de estudiar el malestar laboral y prevenir posibles casos

de burnout en los profesionales del ámbito de AR: realizar un estudio comparativo de las comunidades autónomas, tejer alianzas con las administraciones públicas para ampliar la participación, incorporar el testimonio de NNA del sistema de protección a la infancia y, por último, diseñar e implementar acciones socioeducativas de promoción de bienestar laboral basadas en los principios de la justicia social.

Referencias

- Baugerud, G. A., Vangbæk, S. y Melinder, A. (2018). Secondary traumatic stress, burnout and compassion satisfaction among Norwegian child protection workers: protective and risk factors. *The British Journal of Social Work, 48*(1), 215-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx002>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bostock, L., Patrizo, L., Godfrey, T. y Forrester, D. (2019). What is the impact of supervision on direct practice with families? *Children and Youth Services Review, 105*(1), 104428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104428>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- De Oña, J. M. (2021). Educación Social, sociedad y acogimiento residencial. *Revista de Paz y Conflictos, 14*(2), 288-291. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.24243>
- De Swart, J. J. W., Van den Broek, H., Stams, G. J. J. M., Asscher, J. J., Van der Laan, P.H., Holsbrink-Engels, G.A. y Van der Helm, G.H.P. (2012). The effectiveness of institutional youth care over the past three decades: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 34*(9), 1818–1824. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.015>
- Del Valle, J. F., López, M. y Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema, 19*(4), 610-615.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. e Iglesias Vaqueiro, E. (2017). Prevalencia del síndrome de burnout en personal de centros de menores: diferencias según su contexto sociolaboral. *Acta Colombiana de Psicología, 20*(2), 138-147. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.2.7>
- Egan, M., Tannahill, C., Petticrew, M., y Thomas, S. (2008). Psychosocial risk factors in home and community settings and their associations with population health and health inequalities: A systematic meta-review. *BMC Public Health, 8*, 239. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-239>
- Escarbajal, A., Martínez-Fuentes, R. y Caballero, C. M. (2023). Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16*(1), 47-65. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003>
- Fernández-Martínez, A., González-Peiteado, M. y Verde-Diego, C. (2018). Percepción de profesionales de Centros de protección de menores de Galicia sobre la calidad del recurso. *Revista Prisma Social, 23*, 303-330.
- Garcés-Delgado, Y., García-Álvarez, E., López-Aguilar, D. y Álvarez-Pérez, P. R. (2023). Incidencia del género en el estrés laboral y burnout del profesorado universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21*(3), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.003>
- Gil-Monte, P. R. y Prado-Gascó, V. J. (Coords.). (2021). *Manual de psicología del trabajo*. Ediciones Pirámide.
- González-Rodríguez, R., Domínguez-Alonso, J., Verde-Diego, C. y Frieiro-Padín, P. (2022). Psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory - Human Services in Social Work professionals in Spain. *Health & Social Care in the Community, 30*(3), 949-956. <https://doi.org/10.1111/hsc.13256>
- Granados, I. (2011). Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios. *Revista de Investigación en Psicología, 14*(2), 213-225. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2109>

- Griffiths, A., Royse, D., Murphy, A. y Starks, S. (2019). Self-care practice in social work education: a systematic review of interventions. *Journal of Social Work Education, 55*(1), 102-114. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1491358>
- Gómez-Vicario, M., Berrios, B., Gutiérrez-Sánchez, J. D. y Pantoja, A. (2023). Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12*(2), 231-249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.013>
- González-Peiteado, M., Fernández-Martínez, A., Verde-Diego, C. y Pino-Juste, M. R. (2022). Percepciones de los profesionales acerca de la calidad del acogimiento residencial en la provincia de Pontevedra. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria, 41*, 111-126. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.08
- Guerrero-Bejarano, M. A., Manosalvas-Vaca, C., Salvador-García, C. R., Carhuacho-Mendoza, I. M., Maino-Isaías, A.A. y Silva-Siu, D.R. (2021). La mediación de la satisfacción laboral en la relación del estilo de liderazgo y el compromiso organizacional. *Apuntes Universitarios, 11*(2), 235-265. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.657>
- Heliz-Llopis, J., Navarro-Soria, I., Tortosa-Casado, N. y Jodra-Jiménez, P. (2015). Análisis de factores de riesgo de la profesión de educador en diferentes contextos residenciales de la provincia de Alicante. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia, 9*, 47-59. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3877>
- Hilweg, W. y Posch, C. (Dir.). (2007). *Quality4Children. Estándares para el cuidado de niños fuera de su familia biológica en Europa*. FICE, IFCO y Aldeas Infantiles SOS.
- INSST (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo). (2022). *Propiedades psicométricas del instrumento de valoración de riesgos psicosociales FPSICO*. INSST Publicaciones.
- INSST (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo). (2023). *Salud Mental y Trabajo. Diagnóstico de situación*. INSST Publicaciones.
- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(1), 107-121.
- Katz, C. C., Julien-Chinn, F. J. y Wall, E. (2021). Perceptions of agency leadership and intent to stay: An examination of turnover in the child welfare workforce. *Journal of Public Child Welfare, 16*(3), 302-320. <https://doi.org/10.1080/15548732.2021.1876808>
- Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Menéndez-Espina, S., Rivero-Díaz, M. L., y Martínez, E. (2022). Self-Criticism in In-Work Poverty: The Mediating Role of Social Support in the Era of Flexibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010609>
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: factores de influencia. *Bordón. Revista de Pedagogía, 72*(2), 99-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72172>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- McFadden, P., Mallett, J. y Leiter, M. (2018). Extending the two-process model of burnout in child protection workers: The role of resilience in mediating burnout via organizational factors of control, values, fairness, reward, workload, and community relationships. *Stress and Health, 34*(1), 72-83. <https://doi.org/10.1002/smi.2763>
- 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. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Navarro-Soria, I., López-Monsalve, B., Heliz-Llopis, J. y Real-Fernández, M. (2018). Estrés laboral, burnout y estrategias de afrontamiento en trabajadores que intervienen con menores en riesgo de exclusión social. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales, 78*, 68-96.
- Olanian, O. S., Hetland, H., Hystad, S. W., Iversen, A. C. y Ortiz-Barreda, G. (2020). Lean on me: a scoping review of the essence of workplace support among child welfare workers. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00287>

- Pinheiro, M., Magalhaes, E., Calheiros, M. M. y Macdonald, D. (2022). Quality of relationships between residential staff and youth: a systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00909-6>
- Poole, M., Larrañaga, K.P., Ruiz de Huidobro, J. M., Álvarez, M. I., y Martínez, C. (2021). *Estudio de los centros de acogimiento residencial para menores en ámbito de la protección en España*. Nuevo Futuro y Cátedra de los Derechos del Niño (ICADE Comillas).
- Puig-Cruells, C. (2017). *La supervisión en la acción social. Una oportunidad para el bienestar de los profesionales*. Publicacions URV.
- Rodríguez-Rodríguez, J., Ortega-Ortigoza, D. y Mateos, A. (2021). Emotional well-being and resilience of social educators during the COVID-19 lockdown. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 242–260. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8692>
- Santos, L., Ramos-Miguel, R., Pinheiro, M.R. y Rijo, D. (2023). Fostering emotional and mental health in residential youth care facilities: A systematic review of programs targeted to care workers. *Children and Youth Services Review*, 147, 106839. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106839>
- Soto-Rosales, A. y González-Losada, S. (2018). Satisfacción laboral y desgaste profesional en trabajadores de servicios sociales de atención a la infancia. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 8(14), 80-107. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7222>
- Steels, S. y Simpson, H. (2017). Perceptions of children in residential care homes: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 47, 1704-1722. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx107>
- Strolin-Goltzman, J. (2008). Should I Stay or Should I Go? A Comparison Study of Intention to Leave Among Public Child Welfare Systems with High and Low Turnover rates. *Child Welfare*, 87(4), 125-143.
- Unguru, E. y Sandu, A. (2018). Normative and institutional frameworks for the functioning of supervision in social work. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(2), 69-87. <https://doi.org/10.18662/rrem/47>
- Vallellano, M. D. y Rubio-Valdehita, S. (2018). Carga mental y satisfacción laboral: un estudio comparativo entre trabajadoras sociales, educadoras sociales y profesoras de enseñanza primaria. *Ansiedad y Estrés*, 24(2-3), 119-124 <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.08.003>
- Vaskinn, L., Mellblom, A., Waaler, P. M., Skagseth, O., Bjørkli, C. y Kjøbli, J. (2021). Implementation in residential youth care: providers perspectives on effective leadership behavior. *Residential Treatment for Children & Youth*, 38(4), 381-403. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2020.1774464>
- Vidal-Martí, C. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2023). La violencia laboral en el ámbito de la educación social: una revisión sistemática. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 44, 104-120. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accionesinvestigsoc.2023448637
- Wrzesniewski, A. y Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201. <https://doi.org/10.2307/259118>

Breve CV de las autoras

Alison Cantos-Egea

Investigadora predoctoral en formación del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Graduada en Educación Social por la URV. Máster de Gestión y Evaluación de las intervenciones para la transformación social por la Universitat de Lleida (UdL). Su tesis doctoral analiza la satisfacción laboral y la salud emocional de los y las profesionales de acogimiento residencial. Ha realizado una estancia predoctoral en la Universidad de Coimbra, con el grupo de investigación CINEICC. Sus líneas de investigación son: Educación social, Liderazgo Educativo, Mejora de la gestión educativa, Desarrollo profesional el tercer sector. Miembro de la

Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Email: alison.cantos@urv.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-2274>

Juana-María Tierno-García

Profesora Agregada (contratada doctora) del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía. Ha formado parte del equipo decanal de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP) como responsable del grado de educación social (2008-2016). Desde 2016, directora del Departamento de Pedagogía. Sus áreas de investigación son: Investigación y evaluación en educación; Desarrollo profesional docente; Mejora y dirección de centros educativos. Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Coordinadora del grupo de investigación “Transformación Educativa, Liderazgo y Sostenibilidad” (2021 SGR 00812). Email: juanamaria.tierno@urv.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-7332>

Marta Camarero-Figuerola

Profesora Lectora (ayudante doctora) del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona y premio extraordinario del Máster de Formación de Formadores (URV). Doctora en Pedagogía por la URV con una tesis doctoral trata sobre el liderazgo y la gestión escolar. Miembro del grupo de investigación EDIT (Transformación Educativa, liderazgo y sostenibilidad). Desde 2017, co-editora de la revista International Journal of Educational Leadership and Management (IJELM). Sus líneas de investigación son: Mejora Escolar; Liderazgo Educativo; Evaluación por competencias. Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Email: marta.camarero@urv.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-0882>

El Valor de la Educación y las Barreras para Alcanzar Logros Educativos. Estudio de Caso en una Comunidad de Adolescentes Vulnerables en la Argentina

The Value of Education and Barriers to Achieving Educational Goals. A Case Study in a Community of Vulnerable Adolescents in Argentina

María Elisa Zucco * e Ianina Tuñón

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

DESCRIPTORES:

Adolescentes
Educación
Logros educativos
Representaciones

RESUMEN:

En este trabajo de investigación se ofrece un análisis sobre las representaciones sociales desarrolladas por los y las estudiantes de nivel secundario de contextos vulnerables pertenecientes a las escuelas de Fe y Alegría en Argentina, para dar continuidad a los procesos educativos durante su educación obligatoria y la posibilidad futura de continuar realizando estudios superiores e ingresar al mercado laboral. En el marco de esta investigación se adhiere al enfoque AVEO: Activos y Estructuras de Oportunidades, que plantea a los recursos, bienes o atributos que poseen los hogares como activos, que supone el despliegue de capacidades para acceder a los mismos y mantenerlos, pero también de la estructura de oportunidades disponible en una sociedad en la que participan como constructores el Estado, el mercado y la sociedad (Kaztman, 1999). En ese sentido, el objetivo general de la investigación apunta a comprender cuales son las representaciones sociales en torno al valor de la educación como medio para el desarrollo de su proyecto de vida y cuáles son las barreras que interfieren en ese proceso. Para esta investigación se optó por la perspectiva del paradigma constructivista, naturalista e interpretativo, que plantea a la naturaleza de la realidad como subjetiva y múltiple (Sautu et al., 2005) mediante el enfoque de la metodología cualitativa y la técnica de entrevistas semiestructuradas y el registro etnográfico.

KEYWORDS:

Adolescents
Education
Educational
achievements
Representations

ABSTRACT:

This research paper analyses the social representations developed by secondary school students from vulnerable contexts attending Fe y Alegría Argentina schools. The goal is to understand how these students continue their education during compulsory schooling and their prospects for pursuing higher education and entering the labour market. The research adheres to the AVEO approach (Assets and Opportunity Structures), which considers the resources, goods, or attributes that households possess as assets. This approach emphasizes the capacities required to access and maintain these assets and the opportunity structures available in society, where the state, market, and society act as builders (Kaztman, 1999). The general objective of the research is to understand the social representations of the value of education as a means for developing life projects and to identify the barriers that hinder this process. A constructivist, naturalistic, and interpretive paradigm was chosen for this research, which views reality as subjective and multiple (Sautu et al., 2005). The study employs a qualitative methodology, using semi-structured interviews and ethnographic recording techniques.

CÓMO CITAR:

Zucco, M. E. y Tuñón, I. (2024). El valor de la educación y las barreras para alcanzar logros educativos. Estudio de caso en una comunidad de adolescentes vulnerables en la Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 211-226.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.012>

1. Introducción

Existe amplio consenso en torno a que la educación constituye una herramienta fundamental para la integración social de la juventud (Poy y Tuñón, 2018) contribuyendo a la igualdad y la reducción de la pobreza, por un lado, vehiculizando la construcción de conocimientos y competencias en las personas que favorezcan la productividad y disminuyan la vulnerabilidad; incrementando la resiliencia, y creando condiciones para que las personas puedan prevenir y afrontar los riesgos propios y de sus familias; empoderando a las mujeres, y constituyéndose en un recurso valioso para que puedan decidir con más libertad y conocimiento de sus derechos. Por otro lado, el acceso equitativo a la educación puede disminuir las desigualdades de ingreso (UNESCO, 2017) debido a que es el principal componente del logro ocupacional en la actualidad, aunque se reconoce una gran desigualdad de oportunidades según el origen social (Dalle, 2016) principalmente porque hay un conjunto de aprendizajes que están menos disponibles para quienes nacieron en los sectores más desfavorecidos (Tiramonti, 2022).

Efectivamente, en el imaginario social la educación sigue representando uno de los principales activos a los que pueden acceder las personas y constituye el principal factor que favorece la movilidad social (Brunner, 2000; Tenti Fanfani, 2020; Tuñón y Poy, 2020). En Argentina esta creencia se vincula principalmente al recuerdo de una sociedad más integrada donde los logros educativos garantizaban la inclusión social (Tuñón y Poy, 2020) y estuvo presente en los años cincuenta hasta la primera mitad de la década del setenta a partir de los discursos desarrollistas y la posibilidad de proyectar cambios en distintas esferas que instaba a la población a pensar la educación de sus hijos e hijas desde una perspectiva a mediano plazo. Esta hipótesis de futuro e integración moduló las prácticas de crianza y educación, así como también las políticas y los proyectos educativos y sociales de esa época. Sin embargo, en la década de los ochenta las crisis económicas y de empleo, entre otras razones, incrementaron las dificultades para proyectar un futuro para sus familias provocando la interrupción de las trayectorias educativas (Carli, 2000).

La caducidad de la hipótesis de integración estaba vinculada a las reformas sociales en la región, orientadas a reducir las atribuciones del Estado por medio de la transferencia al mercado y a la sociedad civil de gran parte de las funciones de integración, protección y cobertura de la seguridad social (Kaztman, 1999) entre ellas, la autonomía escolar (Tenti Fanfani, 2010). La segregación del espacio territorial produjo cambios significativos en las oportunidades de interacción entre estudiantes de distinto origen social. De este modo, también se fue incrementando la homogeneidad en la composición social de las escuelas estatales con una correspondiente reducción de las oportunidades de interacción, bajo condiciones de igualdad (Kaztman y Retamoso, 2007).

Esta situación dio lugar a diferentes estudios de logros en el aprendizaje que sostienen que el entramado social que se puede generar en un grupo de pares influye en al menos cuatro aspectos fundamentales para la integración del estudiante. En primer lugar, moldeando las expectativas de logro educativo. En segundo orden, en la variedad de experiencias y de prácticas de resolución de problemas a las que se exponen y las oportunidades de desarrollar habilidades cognitivas y destrezas sociales claves para su desempeño en la escuela y para su vida laboral futura. En tercer lugar, sobre las consecuencias en el desempeño educativo y laboral futuro que está ligado al capital social que es posible acumular en redes socialmente heterogéneas. Finalmente, el

contacto que se produce en las escuelas puede constituir la única experiencia que “brinda la oportunidad de compartir problemas –y la esperanza de compartir destinos– con otros estudiantes que tienen mayores posibilidades socioeconómicas” (Kaztman y Retamoso, 2007, p. 137).

En la misma línea, Bourdieu (2007, p.123) expresa que “el hábitat contribuye a formar el *habitus*” y en igual sentido el *habitus* favorece el desarrollo del hábitat, a través de los usos sociales. El refiere que dentro de las propiedades que se requieren para la pertenencia a un lugar, una de las más importantes es el capital social de relaciones o conexiones principalmente aquellas que se construyen en la infancia y adolescencia. En ese sentido, las relaciones sociales potencian las habilidades y las capacidades personales, pudiendo desviar la trayectoria de las personas hacia nuevas posibilidades y horizontes (Dalle, 2016).

Sin embargo, en el contexto general argentino la institución escolar se encuentra debilitada (Salvia, 2008) y es cada vez más evidente la vinculación entre el nivel educativo alcanzado por las personas con el origen y el destino social, por lo que estos resultados apuntarían en dirección a la hipótesis de que “la educación actuaría más como reproductora de la desigualdad” (Jorrat, 2014, p. 45).

En consecuencia, la transición por la escuela secundaria y su finalización no les garantiza a las personas de los sectores más desfavorecidos una plena ciudadanía y un porvenir de progreso e integración social, aumentando el riesgo “de caer en un círculo de desaliento, malas oportunidades laborales, menores derechos, bajas expectativas y escaso o nulo porvenir” (Salvia, 2008, p.13). Esta situación se fue agudizando en las últimas décadas debido al persistente deterioro del mercado de trabajo y de la estructura productiva. La precariedad laboral, la escasa generación de puestos de trabajo y los limitados efectos de las políticas de empleo llevaron a la exclusión de un grupo de trabajadores que no tuvieron la posibilidad de acceder a un empleo de calidad. Según los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), esta inequidad también estaba vinculada a ciertos atributos, uno de ellos referido a la edad, donde los jóvenes tuvieron menos posibilidades de acceder a un empleo pleno (34,5 %) con respecto a los adultos (47,2 %) (Donza y Salvia, 2023). Asimismo, las tasas de desempleo y empleo no registrado son superiores entre los jóvenes de hogares pobres (MTEySS, 2018). En ese sentido, los datos sobre pobreza monetaria de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC)¹, evidencian una evolución creciente de la pobreza durante los últimos años en los 31 aglomerados urbanos relevados. La población más vulnerable es la comprendida entre los 12 y 17 años, donde el nivel de pobreza se incrementó en 16,2 puntos porcentuales entre el Primer Semestre 2018 (43,2 %) y el Primer Semestre 2023 (59,4 %).

Otra de las desigualdades se evidenció con respecto al nivel educativo alcanzado donde era mucho menor el porcentaje de personas que no habiendo finalizado el nivel secundario lograron acceder a un trabajo de calidad (15,8 %) a diferencia de las que habían completado el nivel secundario (53,9 %) (Donza y Salvia, 2023). En la Argentina la obligatoriedad de la educación (Ley Nacional 27045) comienza a los cuatro años y se extiende hasta la finalización del nivel de educación secundaria. En muchos casos las trayectorias educativas se interrumpen, debido a la asunción de roles domésticos o de paternidad/maternidad, junto a la inclusión laboral precaria, que

¹ INDEC. Cuadro 3.4 bis. Población de 0 a 17 años por grupos de edad según condición de pobreza. Segundo semestre de 2016 a primer semestre de 2023.

debilitan la integración social de los jóvenes y el desarrollo de su identidad adulta e incrementan la auto percepción de dificultades propias para planificar sus proyectos de vida (Tuñón, 2008). En ese sentido, las trayectorias escolares son más discontinuas en el nivel secundario que en el primario y esta situación es más frecuente en el sector estatal que en el privado (OEI / UNICEF, 2023). Eso se traduce en la tasa de asistencia del sistema educativo formal donde casi 7 de cada 100 estudiante entre 15 y 17 años no asisten a la escuela. Dentro del quintil de menores ingresos ese número asciende a 11 de cada 100 adolescentes de 15 a 17 años a diferencia de sus pares de mayores ingresos donde la asistencia es casi universal. (INDEC, 2022).

Esta situación adquiere mayor relevancia debido a que los canales de movilidad social son cada vez más inaccesibles porque demandan la inversión de mayor tiempo dentro del sistema educativo. En consecuencia, para acceder a estos recursos los y las estudiantes y sus familias deben poder diferir la gratificación de metas inmediatas, con el convencimiento de que las metas propuestas tendrán su recompensa a largo plazo y para que se puedan concretar requerirá de un gran esfuerzo presente. En ese proceso se enfrentan a grandes exigencias para cubrir por un período prolongado los gastos de consumo y los costos de la educación y la vez requieren compensar la falta de aporte de sus hijos e hijas. Además de esta inversión material, para que la continuidad educativa se pueda concretar las familias deben transmitir valores y sostener las motivaciones de sus hijos e hijas (Kaztman, 1999).

En este marco cabe preguntarse, qué expectativas y motivaciones tienen los y las adolescentes en situación de vulnerabilidad social para continuar sus estudios secundarios y superiores. ¿Cuáles son los recursos con que cuentan para hacerlo y cuáles son los principales obstáculos? ¿Qué oportunidades visualizan en relación con la continuidad educativa? ¿Cómo es valorada la educación entre los y las adolescentes y sus familias?

En el presente artículo, se centra la mirada en el aspecto micro relacionado a las estrategias familiares de movilización de sus activos y un enfoque macro que enfatiza en el conjunto de oportunidades que se presentan en relación con la escuela, el Estado y a otras instituciones barriales (Kaztman, 1999), en el marco de un diseño de investigación exploratorio y descriptivo de tipo cualitativo.

Se focaliza en una comunidad en situación de vulnerabilidad que enfrenta un conjunto de limitaciones o desventajas para acceder a los recursos/activos que ofrece la sociedad (Valdez Gázquez, 2021), y cuyos integrantes adolescentes asisten a las escuelas de “Fe y Alegría”². Estas escuelas se ubican inicialmente en las cercanías a asentamientos con viviendas de construcción precaria e irregularidades en la tenencia de terrenos y en el acceso a servicios públicos básicos, en muchos casos construidas sobre basurales o en zonas aledañas a estos. La mayoría de las familias son numerosas habitan en espacios reducidos. Asimismo, cuentan con bajos niveles de ingreso económico que provienen en general de fuentes de trabajo informal. En cuanto a las problemáticas sociales

² Fe y Alegría Argentina, es una Asociación Civil de la Compañía de Jesús dedicada a la educación y a la promoción social de aquellas personas que viven en situación de vulnerabilidad. Fue fundada en 1955 en Venezuela y en la actualidad se ha extendido a más de 22 países de América Latina, Europa y África. Comenzó su labor en Argentina en el año 1996 y hoy está presente en las provincias de Salta, Jujuy, Chaco, Corrientes, Santiago del Estero, San Juan y el Conurbano Bonaerense. En total son 6154 los niños, niñas, adolescentes y adultos que participan en los distintos niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario, Centros de Formación Profesional y Centros Comunitarios. Se trata de escuelas subvencionadas en un 100 % por el Estado, y la gestión de la escuela incluida la infraestructura, el equipamiento y el acompañamiento y formación en temáticas socioeducativas a estudiantes, familias y docentes es asumida por Fe y Alegría.

emerge la violencia en el hogar y/o en el barrio vinculada principalmente al alcoholismo y la drogodependencia.

Este tipo de escuela se constituye en una de las estructuras de oportunidades a las que acceden los y las adolescentes y parece relevante conocer en qué medida se estableció o no en un vehículo de protección ante la profundización de la crisis socioeconómica y sanitaria y a su vez como pudo establecer sinergia con los recursos de los hogares. Asimismo, la elección de este caso de estudio se fundamenta en que la población estudiada comparte con los y las estudiantes que asistían al sector estatal un conjunto de rasgos estructurales que se intensificaron durante el período de aislamiento y distanciamiento social por la pandemia del Covid-19, momento en que se realizó el presente estudio.

2. Enfoque conceptual

El enfoque AVEO, Activos y Estructura de Oportunidades, tiene su inspiración original en el modelo de desarrollo basado en activos de Caroline Moser (2006), que plantea de qué manera los hogares pobres utilizan su base de recursos en el desarrollo de estrategias que les permiten adquirir, movilizar, expandir y preservar dichos activos. Por su lado, Kaztman y Filgueira (1999) desarrollan el enfoque AVEO con el fin de adaptar este modelo a la realidad latinoamericana, y añaden al concepto de activos y vulnerabilidad social de Moser, el de estructura de oportunidades.

Esta visión plantea examinar la disponibilidad de atributos básicos de los hogares, que son necesarios para hacer un aprovechamiento efectivo de la estructura de oportunidades que ofrece el mercado, la sociedad y el Estado. Además, manifiesta que los recursos que poseen los hogares y la manera de utilizarlos dependen de los esfuerzos de cada persona pero también de “patrones efectivos de movilidad e integración social” (Kaztman, 1999, p.10), que operan a través de los cambios en el mercado, de los recursos comunitarios y de las prestaciones del Estado, ya sea porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos. En ese sentido las características de la estructura familiar indican la capacidad que tienen los adultos de transmitir activos y ofrecer pautas de socialización adecuadas a sus hijos e hijas.

El concepto activo o capital se refiere tanto a la disponibilidad de recursos de los hogares como su carencia o déficit en alcanzarlos. En ese sentido, Kaztman (1999) clasifica a los activos en físicos, materiales, humanos o sociales y expresa que estos se interrelacionan entre sí para la construcción de estrategias de sobrevivencia y/o para la movilidad social. Los recursos o activos físicos y materiales se relacionan con la acumulación de bienes que los miembros del hogar logran obtener durante su vida económicamente activa. Por su lado, el capital humano³ es entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, y el estado de salud de las personas, así como la capacidad que tienen de decidir la manera en que van a invertir esos recursos y las restricciones y/o condicionantes que interfieren con la movilización de estos (Kaztman, 1999). Por último, el capital social hace referencia a sistemas informales que tienen como base redes de vínculos y comportamientos de apoyo mutuo, reciprocidad,

³ Este concepto lo diferencia de la teoría del capital humano de la Escuela neoliberal que considera a las capacidades naturales responsables del éxito o fracaso educativo, y no tienen en cuenta para su análisis a las estructuras de oportunidades que intervienen, así como también a la trasmisión hereditaria del capital cultural de las familias.

normas, sanciones y principios de autoridad a través de nexos familiares, comunitarios y laborales (Kaztman, 1999; Filgueira, 2001).

El enfoque en primer lugar propone un marco teórico que intenta organizar y dar sentido a la heterogeneidad de la pobreza, entendiendo que los hogares en esta situación solo poseen un portafolio limitado de activos que pueden movilizar. Es decir, trata de identificar las condiciones que requieren los hogares para generar o reforzar sus propias capacidades que los conduzca a un incremento sostenido de su situación de bienestar. En segundo lugar, el enfoque tiende a resaltar los atributos que son necesarios para el aprovechamiento de la estructura de oportunidades que tienen disponible los hogares. Finalmente, reconoce explícitamente la visión de actores tanto en la identificación de los activos como en la manera de articularse para lograr sus metas (Kaztman, 1999).

3. Estrategia metodológica

Para esta investigación se optó por la perspectiva del paradigma constructivista, naturalista e interpretativo, que plantea a la naturaleza de la realidad como subjetiva y múltiple (Sautu et al., 2005, p.40). Este paradigma se enfoca en la comprensión, el significado de la palabra y la acción (Vasilachis de Gialdino, 2006). Asimismo, se eligió la metodología cualitativa, porque contempla un diseño flexible e interactivo focalizado en el análisis profundo del contexto (Sautu et al., 2005) privilegiando la perspectiva de los actores sobre la realidad social. En ese sentido el mundo social es considerado como algo interno a los actores que están en proceso de construir, modelar y dar significado. De igual manera, trata de comprender la acción social dentro del contexto del mundo de la vida (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron las entrevistas semiestructuradas y el registro etnográfico. Las entrevistas fueron del tipo etnográficas, tratando de establecer una relación con los entrevistados y las entrevistadas y profundizando en la comprensión de sus significados y puntos de vistas. Asimismo, se buscó un predominio de las preguntas no directivas que conduzcan a profundizar sobre los temas de mayor interés. En cuanto al análisis de la información se realizó de forma comparativa, identificando similitudes y diferencias a través de una codificación abierta, para favorecer el surgimiento de los primeros conceptos y luego también las categorías conceptuales. Por último, las nuevas ideas fueron confrontadas con los datos hasta llegar a una comprensión de la situación analizada (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En cuanto a la muestra, se partió de un grupo inicial con el fin de obtener la más completa y posible cobertura sobre la totalidad de los y las entrevistados/as (Glasser y Strauss, 1967), posibilitando la representatividad de todas las escuelas. Este grupo fue seleccionado siguiendo los siguientes criterios, estudiantes varones y mujeres de 14 a 21 años, que hayan cursado alguno de los años de Nivel Secundario durante el 2020 y que continuaran como estudiantes de la escuela en el año 2021. Asimismo, con la intención de que la muestra sea lo más heterogénea posible, se procuró seleccionar informantes con disparidades en la frecuencia de comunicación con sus docentes en el marco del período de distanciamiento social durante el 2020 (estudiantes que hayan estado en contacto con una frecuencia semanal o quincenal con sus docentes y estudiantes que no hayan estado en contacto con sus docentes o hayan estado en contacto con una frecuencia de una vez al mes o menor a esta durante el mismo año (en total se entrevistó a 24 estudiantes).

En cuanto a las Escuelas de Nivel Secundario que integran el universo de estudio, estas se encuentran ubicadas en la periferia de localidades de las siguientes provincias argentinas: Buenos Aires (San Martín), Corrientes (Corrientes Capital), Chaco (Resistencia y Taco Pozo) y Salta (Salta Capital y Embarcación).

Las entrevistas (ver Cuadro 1) con él o la estudiante fueron realizadas en forma presencial en el centro educativo, con el consentimiento de un adulto/a responsable, y de los mismos sujetos, así como también se aclaró el carácter confidencial y el anonimato de la información. Los estudiantes y sus adultos de referencia firmaron un consentimiento informado. Posteriormente, en los casos que fue posible se visitó su vivienda en compañía del o de la estudiante donde se realizó la entrevista con su madre o con la persona que cumplía con dicho rol (en total 17 entrevistas con familias). Ambas entrevistas fueron pactadas con anterioridad previendo la predisposición a ser entrevistados o entrevistadas y a la disponibilidad de tiempo del o de la estudiante y su familia. En los casos que no se pudo realizar la entrevista con la familia se amplió la guía de entrevista del estudiante incorporando las preguntas previstas a los/as adultos/as. Finalmente se realizó una entrevista con cada uno de los equipos directivos utilizando una plataforma virtual (en total 6 entrevistas con equipos directivos).

Cuadro 1

Características de las muestras

Localidad	Provincia	Equipo Directivo	Estudiantes		Familias
			Varones	Mujeres	
Corrientes	Corrientes	1 (1 integrante)	2	2	4
Resistencia	Chaco	1 (2 integrantes)	2	2	3
Taco Pozo	Chaco	1 (2 integrantes)	2	2	4
Salta Capital	Salta	1 (2 integrantes)	2	2	3
Embarcación	Salta	1 (1 integrante)	2	2	3
San Martín	Buenos Aires	1 (2 integrantes)	2	2	0
<i>Total</i>		<i>6</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>17</i>

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al espacio de observación se eligió entrevistar en primer lugar a él o la estudiante en la escuela ya que representaba un ámbito conocido con mayor privacidad que su hogar, y así evitar en lo posible que su relato esté condicionado por la presencia de sus familiares y que pueda expresarse con mayor libertad. Luego, y en compañía del o la adolescente, y en los casos que fue posible, se emprendió el camino hacia su vivienda.

Hubiera sido relevante triangular la técnica de la entrevista con la de grupos focales, dado que se trata de una temática con una particular significancia en la etapa adolescente, en la que los grupos de pares son claves en el proceso de construcción de la identidad, resignificación de valores, experiencias y proyección hacia el futuro. No obstante, en el marco de la situación de distanciamiento social no se pudo optar por la implementación de esta técnica de investigación.

En relación con la construcción de la guía de preguntas que orientaron el diálogo, se consideraron los antecedentes conceptuales que indican que el camino que transitan los y las jóvenes para decidir su continuidad educativa depende por un lado de las propias expectativas y de las de su grupo familiar relacionadas a los beneficios futuros que proporciona la inversión continuada en educación, pero por otro lado del condicionamiento que ejerce la necesidad de ingresar al mercado laboral tempranamente para contribuir a la economía familiar, entre otros factores (Salvia y

Tuñón, 2003). Si bien algunas de las categorías y propiedades que se analizan surgen de este marco de referencia, otras son emergentes de los diálogos.

Cuadro 2

Categorías y propiedades analizadas

Categorías	Propiedades
Trasmisión intergeneracional del valor de la educación	Educación y trabajo
	Educación e identidad
	Educación y autonomía
Expectativas en torno al logro educativo	Movilidad social
	Calidad del empleo
	Reconocimiento social
Barreras para la continuidad educativa y egreso de la educación secundaria	Privaciones socioeconómicas
	Maternidad / paternidad temprana
	Alfabetización digital
	Aspectos emocionales

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Trasmisión intergeneracional del valor de la educación

La continuidad educativa de las madres se había interrumpido tempranamente en el nivel primario o unos años después durante el secundario. A pesar de los años transcurridos, sentían el deseo de continuar con su educación, pero se encontraban limitadas por sus propias inseguridades que se fueron arraigando a lo largo de los años. Así lo expresó la mamá de Gustavo “no sé si me va a dar la cabeza” para continuar el secundario. También se profundizaron por los cambios tecnológicos que ampliaron la brecha de conocimiento, tal como contó la mamá de Carla que no se creía capaz de continuar el nivel secundario “ahora mucho menos, la tecnología no la entiendo”. Asimismo, se encontraban limitadas por otras barreras relacionadas con el apoyo familiar y de otras instituciones, como ser jardines públicos o centros comunitarios. La mamá de Lucas no pudo terminar el nivel primario y ella contó, “Mi hermana (...) si ha hecho, terminó. Pero ella tiene ayuda de mi mamá, le cuida a los chicos todo, en cambio yo acá sola”. La falta de recursos económicos también era otro condicionante que limitaba a las madres a continuar su formación. En ese sentido la mamá de María relató, “no me alcanza para hacer (...) estudiar a los otros (sus hijos e hijas) que me va a alcanzar para estudiar a mí”.

Algunas de estas madres también expresaron a sus hijos e hijas, que atribuían la falta de oportunidades laborales a su limitación educativa y anhelaban la vida que pudieron haber tenido si hubieran continuado su formación. A la vez, los y las incentivaban a estudiar y superarse como garantía de un futuro con más oportunidades. En ese sentido Julieta (17 años, 5° año) dijo “mi mamá siempre dice que ella no pudo estudiar y que le hubiese gustado tener una vida un poco distinta, capaz que un trabajo más estable y entonces hubiera podido ser mejor. Entonces ella quiere para nosotros un futuro distinto que el de ella, que podamos formarnos que podamos cumplir nuestros sueños digamos”. También Alejandra (17 años, 2 año adultos) contó “la gran mayoría de mi familia no terminó ni el secundario, (...) mi mamá me decía tratá de hacerlo, que yo nunca pude terminar la secundaria, hace la universidad y tené hijos después”.

Esta limitación educativa también afectaba a otros miembros de las familias. En los hogares que tenían hijos o hijas mayores a los y las estudiantes que participaron de la

investigación, la interrupción en la continuidad del nivel secundario también había sido una opción para ellos/as, con excepción de un solo caso donde la joven que había abandonado su escolaridad era menor a la estudiante entrevistada. Los y las estudiantes expresaron que el abandono escolar era una elección personal de su hermano o hermana que “no quería estudiar” (María, 21 años, 5° año). Ante esa interrupción de los estudios secundarios, los y las estudiantes expresaron la desaprobación de sus progenitores. Esta situación generaba una responsabilidad mayor en los y las estudiantes de completar su escolaridad para no defraudarlos/as.

Yo pienso en estudiar (...) y terminar la secundaria para que mis viejos estén orgullosos de mí, porque mi hermana la mayor, (...) dejó el colegio digamos porque se quedó tres veces, y eso a mi viejo no le gustó. (...) Yo quiero que ellos estén orgullosos de mí. Porque mi hermano es el único que terminó el colegio, el mayor, hasta ahora. Yo quiero que ellos estén orgullosos. (Federico, 16 años, 2° año)

Esto se pudo evidenciar en todos los relatos donde las familias otorgaban un gran valor a que sus hijos e hijas accedieran a un nivel educativo superior al alcanzado por ellos mismos, como relató Lucía “mis papás necesitan verme triunfar a mí, tener un título y decirle sabés esto lo logré gracias a ustedes dos” (edad 16 años, año de la secundaria 4° año). Esta gran influencia que ejercían los progenitores surgió en la mayoría de las entrevistas donde los y las estudiantes refirieron sentir un gran deber u obligación que los impulsaba a finalizar sus estudios secundarios y a continuar luego su educación terciaria o universitaria para retribuir a sus progenitores el gran esfuerzo que realizaron para invertir sostenidamente en su desarrollo. De esa manera lo expresó Cintia (17 años, 5° año) “le devuelvo todo lo que mi mamá me dio”. También Julieta (17 años, 5° año) contó “debería estudiar porque todo el esfuerzo que mis padres hicieron desde que vengo desde jardín hasta ahora y veo que se siguen esforzando muchísimo y que como sería parte de gratitud mía hacia ellos el que pueda recibirme y que pueda darle la satisfacción de que han logrado que estudie”.

4.2. Expectativas en torno al logro educativo

Además de este sentido de gratificación hacia sus progenitores, en palabras de Tuñón y Poy (2020) “en el imaginario colectivo de la sociedad argentina, la educación ha constituido un vector privilegiado de la movilidad social, progreso individual y familiar” (p. 23). Es por ello, que la creencia en la continuidad educativa como única vía posible de ascenso social ejercía un gran estímulo en los y las estudiantes porque les aseguraba “ser alguien en la vida”. Esta frase fue repetida sin variaciones significativas por siete estudiantes entrevistados/as. Ser alguien estaba asociado a la posibilidad de ser independiente económicamente, como lo expresa Juan “en un futuro mantenerme” o Cintia y Sebastián “poder ganar mi propia plata”. También Lucía lo asocia con “tener una profesión” o Maximiliano “poder cumplir mis metas, mis sueños, lo que quiero ser”.

Para la mayoría de los y las estudiantes que participaron del estudio, finalizar el nivel secundario y luego continuar una carrera terciaria o universitaria era el único medio que les aseguraba un futuro con mejores posibilidades laborales y, por consiguiente, la estabilidad que requerían para el desarrollo de su proyecto de vida. Como lo expresó Mercedes (17 años, 5° año) “estudiar y prepararme para tener un futuro un poco decente” o Alejandra (17 años, 2° año adultos) “si no estudio no voy a tener un buen trabajo, si tenés varios estudios podés ganar más y podés mantenerte bien”. También Lucía (16 años, 4° año) dijo “una persona con un estudio que ya se haya recibido y todo está en una oficina, gana bien sí, y una persona que no tiene nada tiene que negrearse por dos pesos” y finalmente Tatiana (14 años, 2° año) expresó “Yo quiero

estudiar para tener un buen trabajo, para tratar de darle a mis hijos un buen lugar para vivir, un ambiente tranquilo”.

Asimismo, un número reducido de estudiantes expuso que sus metas educativas estaban orientadas a la finalización del nivel secundario y solo como una meta lejana estudiar una carrera terciaria o universitaria. En estos casos coincide que las familias solo habían accedido al nivel primario por lo que el nivel secundario significaba para ellas un desafío difícil de alcanzar. Una estudiante cuenta las situaciones críticas que vivieron con su hermana durante su niñez y adolescencia por falta de recursos y desprotección familiar, sumada a los obstáculos que atravesaron para insertarse en el sistema educativo. Ante todas estas dificultades “terminar el colegio es como un re logro” así lo expresó Micaela (21 años, 3° año adultos).

Nosotras siempre quisimos terminar el colegio porque nosotras cuando éramos chiquitas pedíamos monedas en el tren (...) con mi mamá (...). En mi casa no nos enseñaban (...) hay que terminar el colegio, tienen que ser alguien, tienen que estudiar. (...) Si no estudias bueno jodete vos, no es tema de ellos. (...). Nos re costó igual porque mi mamá se mudaba para todos lados a cada rato. Y nosotras antes de venir para acá íbamos a un colegio y ya teníamos como diecisiete años y viste que, a los diecisiete, dieciocho terminas el colegio. Y ahí en ese colegio decían no ya tienen mucha edad no pueden venir acá (...) y ahí es cuando vinimos para acá. Y es como que para nosotros terminar el colegio es como un re logro (...). O sea podemos estudiar otra cosa, o hacer otra cosa o conseguir un trabajo (...) mejor.

Otra estudiante, Cintia (17 años, 5° año) que fue madre durante la pandemia, refirió “al menos quinto año tengo que terminar”, porque sin ese recurso, “no sé qué haría, estaría para que mi mamá me mantenga o mi papá y eso no es justo para mí”. Entiende que sin el título secundario no podría ingresar al mercado laboral.

4.3. Barreras para la continuidad educativa y egreso de la educación secundaria

La maternidad adolescente de Cintia (17 años, 5° año), actúa también como condicionante para proyectar la continuidad de sus estudios terciarios o universitarios porque depende del apoyo familiar que reciba para el cuidado de su bebé y de la compensación del ingreso económico que no genere durante ese proceso.

También existían otros condicionantes, como el caso de Emanuel (18 años, 2° año adultos) que trabajaba doce horas de repartidor y tenía internalizada la asociación de la finalidad del nivel secundario con mayores posibilidades laborales: “yo lo veo como una herramienta fundamental de trabajo, o sea el tener el secundario terminado”. Sin embargo, luego reflexionó y expresó su duda al respecto, por la experiencia previa de otros/as jóvenes de su entorno que con esa titulación no habían podido insertarse en el mundo del trabajo. Él lo expresó diciendo “igual no sé qué es tan así, porque tengo varios amigos y conocidos de mis hermanas que terminaron el secundario y no consiguieron trabajo en ningún lado, que tiraron curriculum y curriculum”. El valoraba haber accedido a conocimientos digitales durante el secundario que constituían una herramienta necesaria para conseguir otro tipo de trabajo. Ante la necesidad de Emanuel de continuar generando ingresos, la finalización del nivel medio es visto como una “opción para poder ir a la universidad, si es que en algún momento” puede lograr reducir su jornada laboral. Esta modalidad de trabajo informal al que acceden los y las estudiantes está organizada en jornadas extensas e inflexibilidad horaria lo que genera un círculo constante de dependencia económica que desalienta la inversión educativa.

Asimismo, esas prolongadas horas laborales también implicaban un riesgo de abandono del nivel secundario. Ante esta posibilidad algunas familias tomaron la decisión de que sus hijos e hijas no comenzaran a trabajar o no continuaran haciéndolo para que esa actividad no interfiriera con sus estudios. Los relatos siguientes corresponden a una madre y a un estudiante de dos de las familias más vulnerables entrevistadas, que residían en provincias diferentes. En ambos casos el padre y la madre contaban con estudios primarios, subsistían a base de changas o emprendimientos familiares y convivían con una niña con discapacidad. Si bien las dos familias atravesaban una situación económica crítica, decidieron postergar la gratificación que pudiese aportarle un ingreso familiar extra por la posibilidad de que su hijo termine sus estudios secundarios.

Y le vinieron a buscar del lavadero de autos (...), pero ya le dije no, ahora estás por terminar papi, esperá a terminar porque venía del trabajo y después tenía que estudiar, y a veces desvelado, si enflaqueció un montón, tenía que ir al lavadero. Entonces yo le dije: esperá nomás, hacé tu estudio porque eso es lo más importante en la vida el estudio. (...) Yo no tengo estudio, pero yo trato de que ellos sigan adelante. (Mamá de Santiago, 19 años, 5° año)

No sé yo pienso que quiero ayudar a mis viejos, como que a veces pienso que a ellos no les alcanza lo que hacen (...). Muchas veces hablamos de eso, pero como que no se quieren dejar ayudar digamos porque ellos quieren que nosotros sigamos estudiando. Yo quiero, a mí me gustaría ayudarlos, muchas veces pienso eso en poder ayudarlos a hacer muchas cosas. (Federico, 16 años, 2° año)

En cada relato se pudo observar que el acompañamiento de la familia también implicaba sostener los valores y las motivaciones que se requerían para transitar ese nivel educativo. En ese sentido Kaztman (1999, p. 30) expresó que “para que los jóvenes desarrollen la capacidad de postergar la gratificación de necesidades inmediatas hasta alcanzar metas educativas lejanas, tanto ellos como sus padres deberán estar convencidos que los sacrificios actuales serán adecuadamente compensados por logros futuros”. En esa línea se presenta el siguiente testimonio de una madre que trabajaba sin los beneficios de protección laboral desde joven, no solo incentivaba a su hija a continuar sus estudios, sino que decidió ella misma iniciar un profesorado que continuó cursando de manera virtual durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19 (ASPO).

Yo por ejemplo era una de esas que dicen que me voy a perder el tiempo estudiando mientras puedo trabajar y traer plata a la casa (...). Era romper esos paradigmas y decir no. (...) Llega un tiempo en los que uno se pone a pensar, estuve esclavizada siete años ahí sin tener acceso viendo que cualquiera pasa a planta y vos seguís esperando. (...) Pero si yo le digo siempre a ella estudiá, estudiá y estudiá, porque no importa lo que cueste, vos no pienses en lo que va a costar o lo que va a ser, vamos a pegarle para adelante. (Mamá de Victoria, 17 años, 5° año)

Como se ejemplifica en el párrafo anterior, la asociación entre esfuerzo y logro tiene un condicionante estructural. Las familias más pobres requieren utilizar los recursos disponibles en forma inmediata para sobrevivir y solucionar los problemas a medida que se van presentando. Esto sucede porque no es frecuente que las personas en situación de pobreza extrema puedan invertir su tiempo y dinero para realizar una inversión en educación continuada y a largo plazo, y de esta manera se reducen las posibilidades de experiencias de éxito a través de esfuerzos sostenidos en esa dirección (Kaztman, 1999, p. 30).

4. Discusión

En el presente estudio, se pudo percibir que tanto los y las adolescentes como sus familias tenían internalizada y consolidada la creencia que “los esfuerzos canalizados a través de vías legítimas mejorarán efectivamente sus condiciones de vida” (Kaztman, 1999, p. 28). Sin embargo, para que sus esfuerzos pudieran generar una mejora de su situación social requerían contar con estructuras de intermediación que les permitiera construir un vínculo efectivo con las instituciones del trabajo y del conocimiento en un contexto social donde el crecimiento económico y las políticas educativas no ofrecían un marco de equidad (Kaztman, 1999).

Justamente, se pudo evidenciar que a pesar de la imposibilidad de las familias de brindar ciertos recursos a sus hijos e hijas les habían transmitido la creencia que ellos mismos tenían internalizada acerca de la importancia de la educación como principal medio posible que les permitiera en el futuro optar por mejores oportunidades laborales. En función de esa certeza estaban dispuestas a invertir sus escasos recursos durante el tiempo que les demande el largo proceso educativo, aunque ello implicara postergar el ingreso de los y las estudiantes al mundo laboral. Esta meta a la vez estaba condicionada por su propia educación, creyendo posible y alcanzable el nivel educativo superior al logrado por ellos/as. En ese caso para los padres y madres que habían finalizado el nivel primario era suficiente que sus hijos e hijas al menos finalicen el nivel secundario y los y las que habían logrado finalizar el nivel secundario anhelaban una meta superior, terciaria o universitaria.

Es relevante advertir la particular valoración de la educación por parte de los progenitores de los y las adolescentes, como signo de estatus social (ser alguien en la vida) y vehículo de movilidad social en el mundo del trabajo (mejores trabajos e ingresos). En esta doble representación para los y las adolescentes continuar los estudios representa la oportunidad del reconocimiento social y familiar (construcción de la propia identidad), pero también la expectativa de mejoras en relación con el mundo de vida de sus padres (ganar independencia, trabajos más estables y con mejor remuneración). Solo un joven se permite dudar en relación con estas expectativas y se interpela sobre la necesidad de conocimiento en el espacio de las nuevas tecnologías – recursos y capacidades que fueron centrales en el marco de la pandemia y profundizaron las desigualdades sociales (Álvarez et al., 2020; Cáceres y Muñoz, 2020; Ruíz, 2020)– y en la continuidad de estudios superiores para alcanzar mejoras sustantivas en el mundo del trabajo.

Justamente, otro aspecto que surge de esta investigación es la percepción de limitaciones que tienen algunos de los y las adolescentes en términos de sus capacidades para terminar la educación secundaria y/o continuar con estudios superiores. En este sentido, parece relevante considerar la complejidad del fenómeno de las vulnerabilidades y entre ellas la educativa, donde se entrelazan dimensiones familiares, socio-interpersonales, emocionales y del propio entorno escolar (Díaz López y Pinto Loría, 2017), que en parte explican las desventajas en términos de logros académicos en su vínculo con las oportunidades de inclusión social en el futuro.

Aun cuando estos jóvenes tuvieron mayor acceso a información y a años de escolaridad que sus padres y madres, cabe conjeturar que ese capital educativo no será suficiente para garantizar las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a las estructuras de oportunidades disponibles. La mayoría de los/as jóvenes más vulnerables se encuentran frente a posibilidades desiguales para enfrentarse a un mundo social, educativo y laboral cada vez más exigente. Esta segmentación de la estructura de oportunidades conduce a este grupo a construir diferentes representaciones acerca de

lo que podían lograr en el futuro y por consiguiente la conformación de diferentes modelos de trayectorias (Tuñón, 2008)

Existe amplio consenso en torno a que la mayoría de los pasivos que afectaban a esta población de adolescentes en situación de vulnerabilidad social están relacionados a la condición socioeconómica de origen que genera un círculo constante de falta de oportunidades en materia educativa e inserción laboral. En efecto, el bajo nivel educativo alcanzado, las escasas oportunidades laborales, y la segregación residencial, entre otros aspectos (Murillo y Carrillo, 2021; Murillo y Guiral, 2024) representan un obstáculo para el desarrollo de competencias y habilidades valoradas en el mercado, la integración social, el desarrollo familiar, alejándolos aún más de la posibilidad de continuar su educación y de optar por mejores condiciones de trabajo (Dalle, 2016; Jorrat, 2014; Tenti Fanfani, 2020; Tiramonti, 2022).

Paradójicamente, las promesas de movilidad social que ofrece la educación parecen seguir siendo un valor y una motivación en contextos de vulnerabilidad social y educativa, sin embargo, tal como señala Salvia (2008, p.26) “pierden principio de realidad cuando un joven de una familia pobre se enfrenta con la urgencia de dejar el costoso y frustrado mundo de la escuela para convertirse en el principal sostén del hogar o en un trabajador adicional con el objetivo de contribuir al sostenimiento del grupo familiar”.

6. Conclusión

Si bien las expectativas de los y las adolescentes y sus grupos familiares son positivas en relación con los beneficios que puede reportar la inversión en educación en el futuro, los recursos materiales y de capital educativo con que cuentan las familias para acompañar y sostener dicha inversión son escasos. La autopercepción de los y las adolescentes sobre sus capacidades también evidencia las inequidades de las que han sido víctimas en su desarrollo previo y curso de vida. En tal sentido, se confirma la imperiosa necesidad de ofrecer mejores estructuras de oportunidades educativas focalizando en los sectores sociales más vulnerables con propuestas innovadoras en términos de la capacitación, pero también con componentes de apoyo psicológico que acompañen el proceso de construcción de la propia identidad de sujetos en desarrollo.

En ese sentido, si bien en esta investigación no fue objeto del estudio no se puede dejar de mencionar el efecto que tiene el nivel académico alcanzado frente a la posibilidad de elección del proyecto de vida. Sin embargo, a pesar del aparente cuestionamiento que suscitaron las dinámicas del sistema educativo durante y luego de la pandemia, pareciera que estas se siguen reproduciendo sin grandes cambios. Por otro lado, se siguen descuidando las necesidades de los sectores más vulnerables, exigiéndoles un sobreesfuerzo para adaptarse a las exigencias del sistema, porque no cuentan con personal de apoyo educativo y sufren la escasez de materiales principalmente el acceso a la tecnología. Con estas carencias es difícil pretender que el rendimiento académico sea el esperado (Corres Medrano y Santamaría-Goicuria, 2020) y los o las prepare para una mejor inserción educativa y laboral futura.

En efecto, las personas de contextos vulnerables requieren un compromiso cada vez mayor del Estado para la implementación de las medidas orientadas a compensar la desigualdad de origen en el acceso a oportunidades. Una de ellas es brindar el acompañamiento académico necesario a través de apoyo escolar y las herramientas que requieran para el fortalecimiento de su trayectoria educativa.

Asimismo, en lo inmediato, otra de ellas podría estar enfocada en la disminución de la deserción escolar por motivos laborales a través del refuerzo de las becas de apoyo económico como Progresar⁴ (mejorando el estipendio y actualizando el mismo a los índices de inflación que experimenta el país), ampliando las obligaciones que conlleva su beneficio no solo a través de la presentación del certificado de alumno/a regular sino también con la acreditación de la asistencia trimestral y algún indicador de resultados educativos pero también en los trayectos educativos. Los sistemas de tutorías y alarmas oportunas son fundamentales para sostener a estas poblaciones dentro de las comunidades educativas y transitar los trayectos educativos con contención, motivación, y desarrollo de capacidades y competencias valiosas para los procesos de integración social. Sin dudas, representa un desafío el diseño de estos sistemas de tutorías de becas en términos de garantizar su calidad y sostenimiento en el tiempo.

Finalmente, si bien algunas escuelas logran brindar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje de excelencia, más allá de la procedencia de ellos o ellas y de la ubicación demográfica, se reconoce que la inclusión socio-urbana solo puede materializarse “cuando las personas se autoperceben y efectivamente disponen de medios para insertarse en servicios y oportunidades ofrecidas por las ciudades” (Murillo et al., 2019, p. 528). Es por ello que se considera necesario ampliar las oportunidades de interacción de los y las estudiantes de los sectores más desfavorecidos propiciando espacios y actividades tendientes a la construcción de un entramado social donde interactúen con pares de otros contextos sociales en situación de igualdad, favoreciendo la construcción de una sociedad más justa e integrada.

Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Carli, S. (2000). La educación pública en Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960-1990). *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8(16), 13-20.
- Corres Medrano, I. y Santamaría-Goicuria, I. (2020). Infancias vulneradas en tiempo de aislamiento social. *Norte de Salud Mental*, 17(63), 66-71.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

⁴ Progresar es un programa de becas educativas desarrollado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Argentina orientada a jóvenes entre 16 y 24 años. Su objetivo es fortalecer las trayectorias educativas en el nivel secundario, formación profesional o en el nivel superior a través de un incentivo económico.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional>.

- Donza, E. y Salvia, A. (2023). *Escenario laboral en la Argentina del pos-Covid-19. Persistente heterogeneidad estructural en un contexto de leve recuperación (2010-2022)*. Documento Estadístico - Barómetro de la Deuda Social Argentina. Educa.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Publishing Company.
- INDEC. (2022). *Dossier estadístico de niñas, niños y adolescentes. Día mundial del niño 2022*. INDEC.
- Jorrat, J. R. (2014). *De tal padre, ¿Tal hijo?: estudios sobre movilidad social y educacional en Argentina*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. CEPAL.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/PNUD - Uruguay/CEPAL.
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación. *Revista de la Cepal*, 91, 133-152.
- Moser, C. (2006). *Reducing global poverty. The case for asset accumulation*. Brooking Institution Press.
- MTEySS. (2018). *Jóvenes y trabajo*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social Gobierno de Argentina.
- Murillo, F., Artese, G. y Mage, A. (2019). Programas de inclusión socio-urbana: ¿producto de última generación de la nueva agenda urbana? En M. C. Marengo (Coomp.), *I. Encuentro de la Red de Asentamientos Populares: aportes teórico-metodológicos para la reflexión sobre políticas públicas de acceso al hábitat* (pp. 521-529). Universidad Nacional de Córdoba.
- Murillo, F. J. y Carrillo-Luna, S. (2021). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Colombia y sus departamentos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.sens>
- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>
- OEI / UNICEF. (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. UNICEF.
- Poy, S. y Tuñón, I. (Coords.). (2018). *Juventudes desiguales: oportunidades de integración social. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. EDSA Serie Agenda para la Equidad (2017- 2025), informe especial*. Universidad Católica Argentina.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Dávila.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2003). Jóvenes trabajadores: situación, desafíos y perspectivas en la Argentina. *Proyecto PROSUR*, 1-1.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social. En Manual de metodología*. CLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Inclusión escolar con exclusiones sociales. En I. Tuñón y S. Poy (Coomp.), *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades* (pp. 19-22). Educa.
- Tiramonti, G. (2022). *El gran Simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.
- Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia (Coomp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 271-284). Miño y Dávila.
- Tuñón, I. y Poy, S. (2020). *La Educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades*. Educa.
- UNESCO. (2017). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. UNESCO.

Valdez Gázquez, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. *Gazeta de Antropología*, 37(1), art. 01.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Breve CV de las autoras

María Elisa Zucco

Magister en Sociología de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Especialista en monitoreo y evaluación en Fe y Alegría en Argentina. Email: mariaelisazucco@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0791-8930>

Ianina Tuñón

Doctora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. Investigadora Categorizada del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora universitaria de Metodología de la Investigación Social a nivel de grado y posgrado en la Universidad Católica Argentina, y en la Universidad Nacional de la Matanza. Email: ianina_tunon@uca.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9862-0878>

Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco

Victim-Educators and their Impact on Teacher Training in the Basque Country

Leire Albas *, Naiara Vicent, Alex Ibáñez-Etxeberria e Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Educación cívica
Temas controvertidos
Testimonio
Violencia política

RESUMEN:

En este estudio se ha evaluado el impacto que ha tenido entre el alumnado de las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la participación en el módulo educativo Adi-adian. Este aborda el pasado reciente violento del País Vasco, mediante la participación en sesiones de sensibilización y la asistencia a testimonios de víctimas educadoras. El objetivo de la investigación es conocer si ha habido algún cambio en los conocimientos y actitudes de las personas participantes tras la intervención del módulo, así como identificar cuál de los modelos de implementación seleccionados por cada docente ha obtenido un mayor impacto. Se ha realizado una toma de datos pre y post a la intervención con una muestra de 752 participantes, con grupo experimental (n=474) y grupo control (n=278). Los resultados muestran un aumento de conocimientos, mientras que, en el caso de las actitudes, los avances son menos relevantes, excepto en la mejora de la percepción en torno a la convivencia en el País Vasco y la libertad de expresión. Por último, se recogen mejores resultados en la propuesta de implementación que forma parte de un proyecto más amplio.

KEYWORDS:

Educational assessment
Civic education
Controversial issues
Testimony
Political violence

ABSTRACT:

This study has evaluated the impact that participation in the Adi-adian educational module has had on the students of the Faculties of Education at the University of the Basque Country (UPV/EHU). This deals with the recent violent past of the Basque Country, through participation in awareness-raising sessions and attending testimonies of educator victims. The aim of the research is to find out if there has been any change in the knowledge and attitudes of the participants after the intervention of the module, as well as to identify which of the implementation models selected by each teacher has had the greatest impact. Pre- and post-intervention data collection was carried out with a sample of 752 participants, with an experimental group (n=474) and a control group (n=278). The results show an increase in knowledge, while, in the case of attitudes, the advances are less relevant, except in the improvement of the perception of coexistence in the Basque Country and freedom of expression. Finally, better results are reported in the implementation proposal, which is part of a wider project.

CÓMO CITAR:

Albas, L., Vicent, M., Ibáñez-Etxeberria, A. y Gillate, I. (2024). Víctimas educadoras y su incidencia en formación del profesorado del País Vasco. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 227-253.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.013>

1. Introducción

En las últimas décadas, los estudios sobre el pasado reciente han cobrado una gran importancia, ya que tal y como expresan Levín y Franco (2007), la historia reciente trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. Este pasado, y más el violento, irrumpe imponiendo preguntas, grietas y duelos, entretejiendo las tramas del pasado con lo más íntimo, lo más privado y lo más propio de cada experiencia (Jelin, 2021), ya que, este pasado reciente, se alimenta de vivencias y recuerdos personales (Plaza-Díaz, 2017).

En el caso concreto del País Vasco, la sociedad ha vivido durante más de 50 años, un ciclo de violencia que ha fracturado la convivencia, con gran cantidad de asesinatos, vulneraciones de derechos humanos y víctimas de diversas acciones¹ en un ciclo de espiral de violencia de acción-reacción. Tras el anuncio de ETA en 2011 del cese definitivo de su actividad armada, la ciudadanía vasca se vio abocada a una nueva etapa de su historia, en la que las políticas de reconocimiento y justicia para las víctimas, reconciliación social, y reconstrucción de la convivencia para un futuro compartido, se convirtieron en una prioridad para las instituciones y la sociedad vasca en general. Bajo este marco, y en consonancia con otros lugares del mundo en los que los ciclos de violencia han dejado huella (Vicent et al., 2020), en el ámbito educativo de la sociedad vasca comienzan a desarrollarse políticas públicas en materia de convivencia que traen consigo la implementación de una serie de programas educativos (Ibañez-Etxeberria et al., 2022; Urkidi et al., 2022). El principal de ellos, por trayectoria y ambición, es el módulo educativo Adi-adian², cuya implementación se lleva a cabo en centros de educación secundaria y universidades del País Vasco. El eje central de esta propuesta es el acercamiento al aula de testimonios directos de víctimas de la violencia que prestan su testimonio desde un fuerte compromiso moral y ético con la no violencia, para evitar la caída en el olvido de los hechos acontecidos, y contribuir a la reconstrucción de la convivencia en el País Vasco. Estas víctimas educadoras, como las define el programa, son aquellas personas que habiendo vivido muy de cerca las consecuencias de la violencia, han pasado por un proceso para poder dar su testimonio de manera constructiva, reflexiva, educativa y a favor de la convivencia (Etxeberria, 2013).

En el año 2016 esta experiencia comienza a implementarse en el grado de educación primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) a través de un proyecto que incorpora también entrevistas a familiares (Vicent et al., 2024), tal y como se ha hecho en otros grados de educación primaria (Monforte-García et al., 2024). Esta experiencia fue ampliada a las tres Facultades de Educación de la UPV/EHU bajo diferentes modalidades. Los resultados que describimos en este trabajo, pertenecientes a un proyecto de investigación más amplio³, recogen los resultados obtenidos tras la

¹ Pueden verse algunos de los informes realizados en torno a vulneraciones de Derechos Humanos en el siguiente enlace del gobierno vasco: <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>

² La información sobre la propuesta puede encontrarse en el siguiente enlace del Gobierno Vasco: <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/modulo-adi-adian/>

³ El proyecto *Memoria y Convivencia* ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Innovación, Proyección Social y Actividades Culturales de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) a través del Proyecto de Innovación Educativa Memoria y Convivencia (HBP2019-20/102); del Gobierno Vasco, a

implementación del módulo educativo Adi-adian en las tres Facultades. De esta manera, se pretende evaluar en profundidad un problema vinculado a la educación para la paz, en una de las no tan abundantes experiencias (Barbeito, 2019). En concreto, se pretende realizar una evaluación que traiga una mejora en los procesos educativos a través de la participación del alumnado (Leite et al., 2024). Así, bajo este estudio se ha preguntado a las y los futuros educadores del País Vasco con el objetivo de conocer el impacto que ha tenido en sus conocimientos y actitudes la participación en el módulo Adi-adian y la asistencia a los testimonios de las víctimas de la violencia.

1.1. Tratamiento del pasado reciente controversial

La sociedad ha llegado a la conclusión de que, la educación, debe participar activamente para crear nuevos métodos de pensamiento y construir una nueva moral, que lleve al respeto incondicional del ser humano (Beltrán, 2004).

La historia reciente, presenta encrucijadas respecto a los acontecimientos violentos, porque todavía son parte de un proceso de recuerdos y olvidos latentes, y porque dichas versiones circulan en un mismo momento histórico, de lo que se desprende que el imperativo de la historia reciente y la memoria, es ayudar a comprender las razones y consecuencias del horror para sanar una sociedad lastimada, con el deber de tramitar el pasado violento desde escenarios públicos, en la esperanza de que estos acontecimientos no se vuelvan a repetir (Gómez, 2018).

Por otro lado, también se ha constatado que los relatos formadores de memorias que han circulado en el espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, que, además, pueden llegar a ser enfrentadas y excluyentes, lo que genera también controversias en la enseñanza (Funes y Jara, 2020). Sin embargo, la educación resulta central para la construcción de la memoria social, por lo que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se vuelven cruciales, especialmente, cuando abordan la historia reciente. Puede tratarse de una historia difícil, incómoda y dolorosa, una historia sensible a debates y controversias (González, 2021), pero que tiene a su favor el interés que causa en los estudiantes el poder tener algún tipo de cercanía temporal o vivencial con el hecho histórico analizado (Arbeláez, 2013). Además, siendo el pasado reciente un pasado que no pasa, cuando ingresa a instituciones escolares y aulas pobladas de sujetos que vienen de diferentes experiencias obligados a cohabitar (Funes y Jara, 2020), el mundo global se vuelve local en el aula, y se transforma en una muestra de la disparidad de miradas sociales sobre un tema. No obstante, conviene entender que, en la escuela, la disparidad de visiones acerca del pasado reciente es una realidad con la que hay que trabajar, y no una preocupación metodológica para tener en consideración (Arbeláez, 2013).

El conflicto en educación se introduce al currículo con el concepto de tema controversial, que se entienden como aquellos temas que a nivel social producen conflictos (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). En esta línea, Evans y Saxe (1996) sitúan en el corazón de la enseñanza de las ciencias sociales aquellas cuestiones controvertidas que implican reflexión y que están vinculadas con la actualidad y con el contexto histórico. Así, la controversia permite al alumnado desarrollar su aprendizaje en un contexto donde el conocimiento no está estabilizado, aceptando el papel de la incertidumbre en nuestra sociedad, e impulsando identificar todas las posibles

través del Grupo de Investigación GIPyPAC, UPV/EHU (IT1193-19), y del Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI-EHU2023. 0268) y del Vicerrectorado de Euskera y Formación Continua de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) (PIC INVEC3L4-D00024-1).

alternativas o soluciones a los problemas sociales, durante todo el proceso de razonamiento (Latour, 2011). Así pues, la controversia no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión, ya que estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación, y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela (Santisteban, 2019). En definitiva, permite formar en el control de conflictos y convivencia positiva que reivindica el profesorado en formación (Díez-Gutiérrez et al., 2024).

El análisis de temas controversiales en general, y los relacionados con los derechos humanos en particular, capacita al alumnado para analizar críticamente problemas sociales relevantes en que los derechos humanos están en juego (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). Al presentarles situaciones controversiales vinculadas a la vulneración de derechos humanos, se busca facilitar el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales con el objetivo de que el discente, participe de una sociedad democrática como sujeto crítico y defensor de los derechos humanos. Por otro lado, hay quien asocia un tipo de comportamiento con la existencia o la ausencia de información, en la creencia de que, si la gente sabe lo que ocurrió, cambiará su actitud y, en consecuencia, su práctica, pero, sin embargo, la cuestión no es simplemente acumular conocimientos, ya que estos no son piezas sueltas que se pueden apilar y sumar, sino que solo tienen sentido en marcos interpretativos socialmente compartidos (Jelin, 2021).

El ejercicio que, tanto docentes como instituciones deben desarrollar, tiene que partir de un amplio sentido de responsabilidad, que permita el análisis y la enseñanza de los hechos en su complejidad y en su conjunto, partiendo del reconocimiento de una historia en permanente construcción y renovación. Además, debe ser un ejercicio ético en el que se resalten los graves crímenes cometidos por los actores del conflicto, especialmente de aquellos que han violado los derechos humanos (Plaza-Díaz, 2017). En este sentido, con respecto a la implicación del alumnado en el tratamiento de este tipo de temas, se ha observado que los estudiantes no tienden a preocuparse demasiado por las violaciones de derechos humanos que no afectan directamente a su entorno personal, a pesar de que reconozcan el papel de los factores personales e institucionales en la violación y protección de los derechos humanos, atribuyéndose este fenómeno a una comprensión limitada por parte de los estudiantes de los mecanismos políticos y económicos (Barton, 2020).

1.2. Testimonios como recurso educativo

En una enseñanza que propone abordar los procesos históricos con sus complejidades y conflictos, de manera que faciliten en el alumnado un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios de los actores directos constituyen un potente recurso. Estos testimonios, contextualizados, ofrecen un tipo de información que difícilmente se halla en otras fuentes, porque los relatos en primera persona suelen ofrecer imágenes de escenas o situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para el alumnado y, constituyen un material para la construcción de conceptos (Carnovale y Larramendy, 2010). Por tanto, la importancia de la historia oral y la utilización del testimonio y las fuentes orales, basadas en memorias individuales, han permitido la reconstrucción de hechos del pasado y el acceso a subjetividades y experiencias que de otro modo serían inaccesibles (Plaza-Díaz, 2017). Sin embargo, el uso de testimonios no garantiza la producción de conocimiento histórico, ya que, pudiendo oficiar de punto de partida, no son el punto de llegada del conocimiento histórico. De ahí, la

necesidad de contextualizarlos, de ponerlos en diálogo con otras fuentes para confrontarlos, complementarlos, interpelarlos y revisitarlos a partir de preguntas o claves interpretativas externas, con el fin de integrarlos en un marco explicativo que atiende a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica (Carnovale y Larramendy, 2010).

Así pues, en estos tiempos transicionales, se advierte que las víctimas en sociedades post-violencia en las que están implicados perpetradores diversos, pueden realizar un papel muy productivo en la educación cívica si les ofrecemos la oportunidad de participar como educadoras (Etxeberria, 2018).

Experiencias concretas de uso de testimonios, han constatado que estas permiten abordar más profundamente los contenidos a enseñar, así como obtener un mayor compromiso del alumnado para con su propio aprendizaje; la escucha de testimonios, permite establecer diferencias y similitudes entre los relatos escuchados de estas personas y las suyas propias (Gartner y López, 2020). Además, se ha observado que el impacto generado por los mismos trae cambios en la opinión de quien los escucha respecto al terrorismo o la reparación de víctimas (Jiménez Ramos, 2018).

1.3. Investigaciones desarrolladas en el contexto de la juventud vasca

Varias investigaciones han demostrado el escaso conocimiento de la juventud tanto vasca como española en torno a la historia violenta acontecida a partir de la transición (GAD3, 2020; Sáez de la Fuente et al., 2020; Usón, 2017; Bueno y Arcocha, 2019). Frente al bajo conocimiento referido en relación a ETA o bandas similares, se ha constatado un mayor desconocimiento aún respecto a la violencia ejercida por parte del Estado o grupos paramilitares y de extrema derecha, aunque en este aspecto la juventud de origen vasco conoce algo más (Bueno y Arcocha, 2019; GAD3, 2020; Rodríguez-Fouz, 2021; Sánchez-Agustí et al., 2019; Usón, 2017). El desconocimiento hacia lo ocurrido se ha comprobado también entre los y las futuras educadoras del País Vasco a través de varios estudios desarrollados bajo el marco de este proyecto de investigación (Albas et al., 2022, 2023). Además, en el último trabajo se observa un menor conocimiento por parte del alumnado de menor edad, por lo que parece que la situación está aún lejos de mejorar, si bien es cierto que el alumnado de máster viene de un contexto formativo en ciencias sociales, en muchos casos específicamente del campo de la historia. Además, tal y como señalan Iraola y cols. (2020) para los más jóvenes el conflicto es una cuestión del pasado, mientras que para los mayores de 25 años forma parte de su politización.

En relación a la diferencia de edad, Larrinaga y cols. (2020) señalan la existencia de un temor tanto hacia ETA como a la represión del Estado, principalmente entre los mayores de 25 años que conocieron el periodo más violento de cerca. Todavía la juventud vasca constata cierta falta de libertad a la hora de expresarse en público respecto al tema (Usón, 2017; Vicent et al., 2021). Por su parte, tanto la convivencia en el País Vasco entre personas de diferente ideología como el cumplimiento de los derechos humanos y de la democracia, recibían hace unos años una valoración moderada desde el sector más joven de la sociedad (Gobierno Vasco, 2018).

Volviendo al conocimiento sobre lo ocurrido, en general, diferentes investigaciones (Felices y Chaparro, 2019; GAD3, 2020; Sánchez-Agustí et al., 2019; Velte, 2020) corroboran lo que decíamos en un trabajo previo en torno al conocimiento parcial que presentan las generaciones más jóvenes (Albas et al., 2023). Estos datos parecen indicar que ni la familia ni la escuela –fuentes de información más citadas junto a los medios de comunicación (Albas et al., 2023; Elzo et al., 2009; Larrinaga et al., 2020)– consiguen

trasmitir contenidos que conlleven un aprendizaje integral. Tal y como señalan Sáez de la Fuente et al. (2020), quizás debido al silencio generalizado que ha impedido transmitir lo ocurrido. Pero, a pesar de todo, las y los jóvenes revelan una actitud generalizada a favor de respetar los derechos humanos y de rechazar la violencia, aunque existen dudas respecto a la existencia de un reducto que justifica la violencia (Elzo et al., 2009; Vicent et al., 2021).

Centrándonos explícitamente en el módulo *Adi-adian*, a través de la información recibida por parte del profesorado (Aranguren-Juaristi et al., 2020) o el análisis de tareas del alumnado (Azpiazu, 2023; De Miguel, 2023), detectamos su potencial didáctico. Por un lado, se ha constatado su capacidad para motivar e impulsar una búsqueda de información voluntaria por parte del alumnado, llevándolos a preguntar en sus entornos más cercanos. Además, el módulo ha conseguido generar empatía, reflexión y pensamiento crítico sobre lo ocurrido, en lo que resulta fundamental la escucha de testimonios para cambiar las percepciones y fomentar una convivencia basada en el respeto. Esta importancia del testimonio ofrecido por víctimas educadoras era ya resaltada en la evaluación realizada por Garaigordobil (2009) a un programa educativo previo a *Adi-adian*. Los discursos pronunciados a favor de la convivencia y la deslegitimación de la violencia a partir de realidades aparentemente contrapuestas han sido secundados por el alumnado, llevándole hacia una identificación e implicación socio afectiva para con lo sucedido, y permitiéndole alejarse de posturas axiomáticas vinculadas a la experiencia personal o familiar que recoge Velte (2020).

Siguiendo con esta línea de investigación, el objetivo general de este trabajo se centra en conocer el impacto generado por la participación en el módulo educativo *Adi-adian* con la asistencia en directo a testimonios de víctimas educadoras en las y los futuros profesionales de la educación. Sobre este objetivo general se diseñan tres objetivos específicos, que son:

- O1) Conocer si aumenta el conocimiento del alumnado sobre la temática tras la participación en el módulo educativo *Adi-adian*.
- O2) Conocer si existe algún cambio en las actitudes del alumnado tras la participación en el módulo educativo *Adi-adian*.
- O3) Identificar la propuesta de implementación que obtiene mayor impacto entre el alumnado.

2. Método

Para la realización del presente estudio se ha empleado un diseño cuasiexperimental mixto con pretest y postest en grupos experimental y control, con el fin de comprobar si la participación en el módulo educativo *Adi-adian* logra sus objetivos (White y Sabarwal, 2014). Con la presencia de grupos control y medidas pretest, se espera apoyar una hipotética conclusión sobre lo que habría ocurrido en ausencia de la intervención y establecer si la participación en el módulo ha traído algún cambio. Estos grupos se han elegido de manera no aleatoria, la asignación a las condiciones se realiza mediante autoselección (Shadish et al., 2002) y todas las personas participantes cumplen con características similares: alumnado de grado y máster de educación de la Universidad del País Vasco participantes en el módulo *Adi-adian*.

Muestra

La muestra (Cuadro 1) está comprendida por 752 participantes con una media de edad de 19,45 años (D.T.=2,12), de los cuales 474 forman parte del grupo experimental

(63 %) y 278 del grupo control (37 %). La mayoría de ellos son estudiantes de grados de educación, y en menor medida, del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco. El número de participantes en cada grupo de estudios viene determinado por la tasa de matriculación. Cerca del 80 % son mujeres y del 20 % hombres.

Cuadro 1

Muestra participante según estudios

	General (N=752)		Experimental (N=474)		Control (N=278)	
	N	%	N	%	N	%
Master Secundaria	27	3,6	27	5,7	0	0,0
Grado de Ed. Primaria	471	62,6	299	63,1	172	61,9
Grado de Educación Infantil	222	29,6	116	24,5	106	38,1
Grado de Educación Social	32	4,3	32	6,8	0	0,0

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, en relación al O3 y con el fin de identificar las propuestas de implementación que mejores resultados han obtenido, se han definido tres planes de trabajo diferenciados (Cuadro 4). Estos vienen determinados por la autonomía de los y las docentes a la hora de integrar el módulo Adi-adian en sus asignaturas, estando la muestra condicionada por la decisión tomada para cada grupo-aula (Cuadro 2).

Cuadro 2

Muestra participante según modelos de implementación

Modelo de implementación	Muestra	
	N	%
PI1: Estándar	183	38,6 %
PI2: Reflexiva	81	17,1 %
PI3: Proyecto	210	44,3 %

Nota. Elaboración propia.

Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto por 63 ítems que trabajan sobre tres ámbitos. Los primeros 23 se relacionan con el O1 y se corresponden al área de conocimientos, pretendiendo concretar si el nivel de conocimiento del alumnado tras la implementación del módulo varía. Desde el ítem 24 al 30 se pretende identificar las principales fuentes de información de las personas participantes, así como la satisfacción que muestran hacia ellas, pero este ámbito no es objeto de este trabajo. El resto de ítems (del 31 al 63) corresponden al ámbito que busca indagar en las actitudes que demuestran los participantes, respondiendo al O2, procurando determinar si se ha dado algún cambio en las mismas tras la participación en el módulo.

En el apartado de Conocimientos, se partió de los 4 ítems recogidos del trabajo del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017), a los que se han añadido 19 más, diseñados junto a diferentes agentes sociales que han sufrido la violencia de maneras diversas o trabajan en torno a la misma. Estos 23 ítems, se agrupan en dos subtemas. El primero (13 ítems: 1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20 y 22) se centra en cuestiones referidas a la actividad de la banda terrorista ETA. El segundo (10 ítems: 2, 4, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 21 y 23), se relaciona con la violencia de motivación política (VMP) (Landa, 2008) ejercida desde el Estado y sus fuerzas de seguridad o grupos parapoliciales y de extrema derecha. Por otro lado, para analizar si el módulo tuvo un

impacto en las actitudes de las personas participantes, se incorporó un segundo ámbito referido a las actitudes (del ítem 31 al ítem 63), para el que se tomaron algunos ítems del cuestionario CEP-A (Garaigordobil, 2009) que fueron ligeramente modificados. Cada componente fue evaluado utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, que iba desde 1 (Totalmente de acuerdo) hasta 4 (Totalmente en desacuerdo).

El cuestionario fue sometido a validación por juicio de expertos y contó con una primera versión con la que se realizó una prueba piloto (Albas et al., 2022), a partir de la cual, y tras analizar sus resultados, se realizaron los ajustes pertinentes y se conformó el instrumento definitivo. Los niveles de fiabilidad de la prueba de conocimientos del mismo fueron confirmados mediante el coeficiente alfa de Cronbach (General $\alpha=0,79$; ETA $\alpha=0,67$; VMP $\alpha=0,67$) o el coeficiente omega de McDonald (General $\omega=0,79$; ETA $\omega=0,67$; VMP $\omega=0,67$), que ofrecieron niveles de fiabilidad satisfactorios.

En cuanto a la prueba de actitudes, en primer lugar, los ítems se agruparon y evaluaron en siete dimensiones específicas (Cuadro 3): 1) abordaje de conflictos (ítems 48, 49, 50 y 53); 2) rechazo del uso de la violencia (ítems 32, 33, 34, 35, 37 y 38); 3) valores y sentimientos (ítems 42, 43, 47, 51, 52 y 54); 4) convivencia en el País Vasco (ítems 31, 39, 44 y 45); 5) Derechos humanos y convivencia escolar (ítems 40, 41 y 46); 6) reconocimiento y reparación (ítems 36, 55, 56, 57, 61, 62 y 63); y 7) libertad de expresión (ítems 58, 59 y 60). La estructura bajo estas dimensiones fue validada mediante un análisis factorial confirmatorio que se realizó utilizando el método de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente. Los resultados indicaron que la estructura propuesta cuenta con un ajuste aceptable tanto en términos de medidas de bondad de ajuste (CFI=0,96; TLI=0,95) como en medidas de error (RMSEA=0,078 [0,075-0,081]; SRMR=0,085). En cuanto a la fiabilidad de las medidas, los niveles oscilaron entre aceptables y buenos (0,61-0,90) en la mayoría de las escalas, tanto según el coeficiente alfa de Cronbach como según el coeficiente omega de McDonald.

Cuadro 3

Dimensiones e ítems referidos a las actitudes

N	Dimensión		Ítem
	Nombre		
1	Abordaje de conflictos		48, 49, 50 y 53
2	Rechazo del uso de la violencia		32, 33, 34, 35, 37 y 38
3	Valores y sentimientos		42, 43, 47, 51, 52 y 54
4	Convivencia en el País Vasco		31, 39, 44 y 45
5	Derechos humanos y convivencia escolar		40, 41 y 46
6	Reconocimiento y reparación		36, 55, 56, 57, 61, 62 y 63
7	Libertad de expresión		58, 59 y 60

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento

Este estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (M10/2019/197 y M10/2022/402). Los datos han sido recogidos entre los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022, tanto de manera presencial (en papel), como de manera digital (vía Google Forms), dependiendo de las circunstancias del momento en los que se pasaron los cuestionarios, determinadas por la pandemia. Siguiendo los criterios sugeridos por el Comité de Ética, se han recogido los permisos pertinentes tras la intervención. Igualmente, todos los grupos han tenido la oportunidad de

participar en el módulo Adi-adian: el grupo control, se ha convertido en tal tras haber pasado el pretest y el postest antes de su participación, mientras que al grupo experimental se le ha pasado el pretest antes de comenzar y el postest una vez finalizada la intervención.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos del ámbito referido a los conocimientos vinculados al O1, se utilizó una prueba de ejecución máxima con opciones de respuesta múltiple. Los estudiantes recibieron 1 punto si seleccionaban la respuesta correcta, mientras que no se les asignaba puntuación si elegían alguna de las opciones incorrectas o la opción “No sé”. La prueba proporcionó una puntuación global de conocimientos (General), así como para cada una de las dos subsecciones (ETA y VMP), la cual vino determinada por el número de ítems recogidos en cada categoría (General: 23; ETA: 13 y VMP: 10). De cara a unificar los resultados, se ha pasado la suma de aciertos en las tres categorías a una escala de 10. A partir de aquí, se ha calculado la diferencia de acierto entre el pretest y el postest, obteniendo lo que hemos denominado Índice de Conocimiento Adquirido (ICA).

En cuanto al O2 referido a las actitudes, de forma inicial se realizaron estadísticos descriptivos de cada una de las afirmaciones del cuestionario, con la finalidad de identificar con cuales de las mismas las y los estudiantes estaban más o menos de acuerdo. Cada componente fue evaluado utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, que iba desde 1 (Totalmente de acuerdo) hasta 4 (En desacuerdo). Posteriormente, se sumó la puntuación obtenida en cada dimensión según la escala elegida. Dado que cada dimensión tiene diferente número de ítems, se procedió a normalizar las puntuaciones utilizando puntajes T con una media de 50 y una desviación estándar de 10.

En relación al O3, se han definido tres modelos de implementación del módulo Adi-adian, dependiendo de la manera en que el profesorado haya decidido incorporarlo a sus asignaturas (Cuadro 4). A través de las mismas se analiza la eficacia de cada una de ellas mediante los resultados obtenidos a través del cuestionario.

Cuadro 4

Modelos de implementación

Modelo de implementación	Descripción
PI1: Estándar	Esta propuesta se basa en asistir a una sesión de sensibilización dirigida por investigadores del proyecto y escucha de un testimonio.
PI2: Reflexiva	Esta propuesta complementa la sesión de sensibilización y escucha del testimonio con una sesión de reflexión dirigida por el profesorado.
PO3: Proyecto	Esta propuesta se basa en un proyecto de investigación que incluye un trabajo previo de contextualización histórica y trabajo con fuentes, así como sobre el tratamiento de temas controvertidos en el aula, que se sumarían a la sesión de sensibilización, la escucha del testimonio y la reflexión final (Vicent et al., en prensa).

Nota. Elaboración propia.

Todos los análisis se han llevado a cabo mediante el software estadístico JAMOVI en su versión 2.3.28 y se estableció un nivel de significancia estadística de 0.05. Tanto en el ámbito conocimientos como en el de actitudes se realizaron ANOVAs mixtas para comparar los dos momentos (Pretest/Postest) teniendo en cuenta la pertenencia al grupo de intervención (Experimental/Control).

Se siguieron varias opciones analíticas para el análisis estadístico específico, dado que se tenían muestras dependientes (pretest y posttest), así como un factor de formación de grupos experimental y control y de otras variables de control. Así, para comparar los dos momentos y teniendo en cuenta la pertenencia al grupo de intervención, se realizaron ANOVAs mixtas. Este enfoque analítico permite observar los cambios tanto en los momentos como en los factores, así como en su interacción. Previamente, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos del modelo, asegurándose el cumplimiento de ello. Finalmente, también se reportan tamaños de los efectos utilizando el estadístico de η^2 ; y los estadísticos descriptivos de los puntajes brutos o de ICA de cada grupo y momento.

3. Resultados

Al analizar el impacto que ha tenido la implementación del módulo en el conocimiento de las personas participantes (Cuadro 5), se han encontrado diferencias significativas en la interacción entre el momento (Pretest/Posttest) y tipo de grupo (Experimental/Control). Como se puede apreciar en el Cuadro 5, después de la intervención el conocimiento adquirido (ICA), tanto en general ($F_1=119,7$; $p<0,001$; $\eta^2=0,138$), como en los subapartados correspondientes a la violencia de ETA ($F_1=64,4$; $p<0,001$; $\eta^2=0,079$) y la VMP ($F_1=93,4$; $p<0,001$; $\eta^2=0,111$), aumentó de manera significativa en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se mantuvo igual. Aun así, en los resultados del cuadro se puede apreciar como el conocimiento parte de niveles muy bajos para pasar a niveles aceptables, aunque se observan diferencias según a los contenidos que nos refiramos. El mayor aumento de conocimiento se da en relación a la VMP, que partía de un conocimiento muy escaso y que, a pesar de sumar el ICA más alto, se mantiene en niveles bajos.

Cuadro 5

Resultados en cuanto al conocimiento adquirido.

Conocimiento	Estudios	M Pre-test	M Post-test	ICA
General	Control	3,99	3,93	-0,06
	Experimental	3,88	5,00	+1,12
ETA	Control	4,68	4,69	+0,01
	Experimental	4,52	5,59	+1,07
VMP	Control	3,10	2,54	-0,16
	Experimental	3,03	4,21	+1,18

Nota. Elaboración propia.

Al analizar el impacto de la implementación dependiendo del nivel de estudio del alumnado (Grado/Máster) (Cuadro 6), los resultados señalan que no se encontraron diferencias significativas en la interacción entre momentos (Pretest/Posttest) y niveles de estudio (Grado/Máster), lo que indica un aumento de conocimiento para ambos grupos tras la intervención a nivel general ($F_1=2,13$; $p=0,145$; $\eta^2=0,003$), así como en relación a los contenidos sobre ETA ($F_1=3,01$; $p=0,083$; $\eta^2=0,004$) o VMP ($F_1=0,29$; $p=0,585$; $\eta^2=0,000$), tal y como se puede apreciar en el Cuadro 6. Sin embargo, en el mismo cuadro se ve como el conocimiento en los estudiantes de grado incrementó más que en el grupo de máster, siendo estos últimos quienes tienen mayores niveles de conocimiento en comparación con los estudiantes de grado, tanto al principio como al final de la intervención. Este hecho se relaciona con las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre los dos grupos (Grado/Máster) ($F_1=36,7$; $p>0,001$; $\eta^2=0,047$) a lo largo de todo el proceso.

Cuadro 6**Resultados según los niveles de estudio en cuanto al conocimiento adquirido**

Conocimiento	Estudios	M Pre-test	M Post-test	ICA
General	Máster	13,85	14,44	+0,59
	Grado	8,84	10,44	+1,60
ETA	Máster	8,67	8,78	+0,11
	Grado	5,87	6,77	+0,91
VMP	Máster	5,19	5,67	+0,48
	Grado	2,98	3,67	+0,69

Notas. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Elaboración propia.

Respecto a las actitudes (Cuadro 7), los análisis muestran que no hubo cambios significativos en la mayoría de las dimensiones que las evalúan; tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron resultados bastante similares tanto en el pretest como en el posttest, acercándose al promedio general de 50 puntos ya antes de la intervención. Solo las dimensiones 4 (Convivencia en el País Vasco) y 7 (Libertad de expresión) mostraron efectos significativos en la interacción entre el grupo y el momento de la intervención. En ambos casos, tras la participación en el módulo, el alumnado muestra un mayor acuerdo con las afirmaciones sobre la convivencia en el País Vasco (Dimensión 4) y la libertad de expresión (Dimensión 7).

Cuadro 7**Resultado en cuanto a las actitudes**

	Pretest		Posttest		Momento X Grupo $F_{1,749}$
	M	D.T.	M	D.T.	
Abordaje de conflictos					0,16
Experimental	49,7	0,460	49,6	0,459	
Control	50,5	0,600	50,7	0,599	
Rechazo del uso de la violencia					0,24
Experimental	50	0,460	49,7	0,460	
Control	49,9	0,601	50,5	0,600	
Valores y sentimientos					3,57
Experimental	50,1	0,460	49,6	0,460	
Control	49,8	0,600	50,6	0,599	
Convivencia en el País Vasco					7,87**
Experimental	50,5	0,459	49,8	0,460	
Control	49,1	0,599	50,4	0,600	
D.H. y convivencia escolar					0,12
Experimental	50,1	0,461	50	0,461	
Control	49,9	0,600	50,1	0,600	
Reconocimiento y reparación					1,54
Experimental	50,4	0,460	50,1	0,461	
Control	49,3	0,599	49,9	0,600	
Libertad de expresión					5,74*
Experimental	50,2	0,462	49,6	0,462	
Control	49,6	0,601	50,6	0,600	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, se exploró el efecto que podría tener en lo que respecta al conocimiento adquirido el tipo de propuesta de implementación del módulo Adi-adian en la asignatura (Cuadro 8). Así, se observaron diferencias estadísticamente significativas

tanto en la escala general ($F_{2,369}=23,56; p<0,001$) como en el conocimiento sobre la violencia de ETA ($F_{2,392}=28,24; p<0,001$) y la VMP ($F_{2,353}=6,47; p=0,002$). El Cuadro 8 muestra estos resultados, donde la propuesta de intervención extendida a través de un proyecto ofrece los resultados más positivos, con una mayor adquisición de conocimiento al final del módulo en comparación con los otros modelos. Los resultados de las comparaciones múltiples señalan que, en el resultado general, el modelo de implementación del Proyecto presentó diferencias significativas tanto con el modelo Estándar ($\Delta=-1,62; p<0,001$) como con el modelo Reflexivo ($\Delta=-1,94; p<0,001$), al igual que ocurre con el conocimiento sobre ETA (Estándar: $\Delta=-1,11; p<0,001$; Reflexivo: $\Delta=-1,54; p<0,001$) o el referido a la VMP en comparación con el modelo Estándar ($\Delta=-0,51; p=0,002$).

Cuadro 8

Resultado en cuanto a adquisición de conocimiento según modelos de implementación

	Puntuación ganada		
	General	ETA	VMP
Estándar	1,027	0,551	0,476
Reflexiva	0,704	0,127	0,577
Proyecto	2,647	1,665	0,982

Nota. Elaboración propia.

4. Discusión

En relación al O1, podemos decir que el bajo conocimiento (ítems 1-23) que el alumnado ofrecía antes de la participación en el módulo (Albas et al., 2023) se incrementa a partir del mismo, especialmente entre el alumnado de grado que menor conocimiento tenía sobre lo ocurrido. Adi-adian encaja en el tipo de propuestas educativas que menciona González (2021), en las que se trata con pasados dolorosos, sensibles a debates y controversias que llevan implícito el temor, la falta de libertad de expresión o el silencio (Larrinaga et al., 2020; Sáez de la Fuente et al., 2020; Usón, 2017; Vicent et al., 2021). Sin embargo, el pasado reciente, también tiene a su favor la atracción que genera por su cercanía temporal (Arbeláez, 2013), tal y como se ha observado a través de la motivación generada en nuestro alumnado (Aranguren-Juaristi, 2020; De Miguel, 2023). En este caso concreto, puesto que, a excepción de la propuesta de implementación por proyecto, la participación en el módulo Adi-adian no implica necesariamente trabajar el contexto, probablemente sea ese interés el que genere la búsqueda de información del alumnado por cuenta propia, haciendo que su conocimiento aumente tras la participación en el módulo. Así, entendemos que, tal y como señala Santisteban (2019) en relación al tratamiento de temas controvertidos, Adi-adian promueve la participación e interrelaciona los problemas y complejidad del mundo real con la escuela, trasladando sus contenidos al ámbito personal.

Un revulsivo importante al incentivar el interés del alumnado, impulsándoles a buscar información y respuestas a su alrededor, es la escucha de testimonios. Como señala Plaza-Díaz (2017), estos ofrecen situaciones vinculadas a la experiencia cotidiana que resultan especialmente significativas para el alumnado, permitiendo la reconstrucción del pasado desde una perspectiva difícil de encontrar a través de otro tipo de fuentes. En el caso de la historia reciente del País Vasco, una gran mayoría de la sociedad ha vivido de cerca las diferentes situaciones que se han dado, por lo que no es difícil encontrar alguien que quiera contar lo vivido en esa época, convirtiendo la escucha de testimonios en un punto de partida para empezar a hablar (Gartner y López, 2020). En el caso de las personas participantes en el módulo, se podría considerar que la escucha

de testimonios ha sido el empujón que necesitaban para empezar a preguntar en casa qué es lo que ocurrió o cómo lo vivieron, rompiendo con el silencio que ha imperado en ciertos sectores de la sociedad (Sáez de la Fuente, 2020). Además, los testimonios dan acceso a experiencias que de otro modo serían inaccesibles, facilitando un acercamiento reflexivo al pasado (Plaza-Díaz, 2017) que permite comprender la complejidad del problema desde el lado más humano (Aranguren-Juaristi et al., 2020).

En este caso, en contra de lo que indican Carnovale y Larramendy (2010), la propia escucha del testimonio ha traído cierto aprendizaje sin necesidad de contextualizarlo en el aula. Sin embargo, tal y como señalan las autoras, a pesar del potencial que ofrecen por sí mismos, parece importante reivindicar la contextualización de los testimonios y ponerlos en diálogo con otras fuentes. Esta idea está en relación con los mejores resultados obtenidos en este estudio por la propuesta de implementación más completa basada en el aprendizaje por proyectos (Vicent et al., 2024). Por lo tanto, este resultado, vinculado al O3, subraya la importancia de considerar el diseño didáctico de las intervenciones como elementos clave para un mayor éxito de las intervenciones. En este caso, apelando a la responsabilidad y la asunción de complejidad del hecho social (Plaza-Díaz, 2017), la opción más exitosa ha optado por la incorporación al aula de la disparidad de visiones que reivindica Arbeláez (2013) cuando se aborda el pasado reciente (Vicent et al., 2024).

Siguiendo con los conocimientos de las personas participantes y acorde con los resultados previos a la participación (Albas et al., 2023), el hecho de que el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria ofrezca un mayor conocimiento respecto a lo ocurrido que el de grado, podría deberse a su edad y cercanía en el tiempo con el contexto histórico trabajado, pero también a que ya poseían conocimientos, al contar con estudio relacionados con las Ciencias Sociales y con lo que sería más fácil que partieran de un interés hacia el tema. Aun así, se ha constatado un incremento de conocimiento en ambos casos.

En cuanto a las actitudes relacionadas con el O2 (ítems 31-63), no se han demostrado cambios significativos importantes. Creemos que esto viene dado porque, de por sí, se apreciaban actitudes correctas ante los conflictos antes de la intervención (Vicent et al., 2021). De todas formas, de cara al futuro, sería interesante corroborar este hecho, que también observaba Elzo y cols. (2009), en alumnado con otro perfil educativo, ya que entendemos que el estudiantado de los grados de educación pueda tener sensibilidades o actitudes más favorables que otro perfil de estudiantes hacia la empatía, la convivencia o el respeto a los derechos humanos.

Los únicos cambios que se han apreciado tras la intervención son aquellos referidos a la actitud a favor y percepción de convivencia en el País Vasco (Dimensión 4), así como a la sensación de libertad de expresión (Dimensión 7) declarada por los participantes. En ambos casos, el módulo Adi-adian ha traído un incremento. Entendemos que conocer lo ocurrido ha podido traer un cambio en la perspectiva de la juventud, al comprender que la situación en materia de convivencia y libertad de expresión ha mejorado mucho en comparación con las décadas pasadas. Pero en relación a las actitudes, debemos interpretar los datos con cautela ya que, como señalábamos, desde el principio se contaba con una actitud adecuada y no se han dado cambios significativos de calado.

Por otro lado, en futuros trabajos habrá que abordar la influencia que el conocimiento puede ejercer ante las actitudes, especialmente entre aquellas detectadas antes de la participación en el módulo. Así, habría que indagar en el efecto que este tipo de programas pueden ejercer entre aquellas personas que podrían estar justificando la

violencia (Elzo et al., 2009; Vicent et al., 2021), así como en la repercusión que puede suponer la historia familiar en los procesos de aprendizaje (Velte, 2020).

5. Conclusiones y futuras vías de investigación

Tras su participación en el módulo educativo *Adi-adian*, el alumnado ha mejorado los resultados en la parte del cuestionario referida a los conocimientos, por lo que podemos concluir que este módulo educativo favorece el conocimiento de lo ocurrido y la pervivencia de la memoria. Y, aunque los resultados son mejores cuando se trabaja el contexto, se han observado también resultados positivos cuando no se realiza esta labor de contextualización, por lo que entendemos que el punto de inflexión, o lo que ayuda al cambio, es la escucha del testimonio. Este genera una motivación que lleva al alumnado a informarse en sus entornos más cercanos. Sin embargo, y a pesar de que llegan a hacerlo por su cuenta, se constata un mejor resultado cuando existe una propuesta didáctica en la que trabajen los contenidos de manera dirigida. Por lo tanto, concluimos que resulta importante integrar las propuestas externas –como puede ser *Adi-adian*– en los programas de estudio desde la conciencia y responsabilidad didáctica.

Por último, no se ha observado un cambio significativo en cuanto a actitudes entre los participantes, que ya partían de altos niveles de respeto hacia los derechos humanos. Únicamente se observa un cambio en las percepciones en torno a la convivencia en el País Vasco y la libertad de expresión. Probablemente, este hecho esté determinado por un aumento del conocimiento sobre lo ocurrido, otorgando una consciencia de lo duro que fue el pasado, permitiendo valorar más positivamente la situación actual.

En relación a esta cuestión, y reconociendo que esta investigación es un estudio de caso concreto, como futuras líneas de investigación habría que indagar más en torno a la aportación del módulo respecto a las actitudes. Para ello, consideramos interesante el análisis de datos obtenidos en otro contexto, ya que entendemos partirían de otros valores o sensibilidades diferentes a los que pueden presentar futuros y futuras educadoras, más cercanos a valores como la empatía o la convivencia. La realización del estudio con alumnado de educación secundaria podría ofrecer una muestra más diversa y representativa de la juventud. Además, con los datos obtenidos, habría que observar si aquel alumnado que en las declaraciones previas mostraba actitudes menos acordes con el respeto a los derechos humanos han obtenido resultados positivos o, por el contrario, mantienen cierta resistencia al cambio. También habrá que indagar en la relación que el conocimiento tiene sobre las actitudes, así como la resistencia que determinadas historias familiares pudieran ejercer en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, sería interesante completar los resultados presentados en este trabajo a través de investigaciones de corte cualitativo, bien sea mediante análisis de tareas o entrevistas a los diferentes agentes que forman parte de módulo (alumnado, profesorado, mediadores, víctimas). De esta manera, se podrían complementar los resultados aquí obtenidos, subsanando las limitaciones que tienen los estudios de corte exclusivamente cuantitativo.

Por último, entendiendo que nos encontramos ante un estudio de caso limitado al País Vasco, pero que aborda una violencia sufrida en otros lugares de España, podrían realizarse experiencias similares en otras comunidades. De esta manera, se podría medir si los testimonios de víctimas ejercen de igual manera que bajo la muestra vasca. Además, estos datos podrían ser comparados con otras propuestas similares desarrolladas en contextos internacionales postconflicto. Un trabajo de este tipo

permitiría buscar similitudes e identificar los beneficios educativos que el tratamiento de este tipo de temas pudiera traer bajo la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias

- Albas, L., Echeberria, B. y Vicent, N. (2022). El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco. Análisis exploratorio de la implementación del módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 755-762). Tirant Lo Blanch.
- Albas, L., Vicent, N., Gillate, I. e Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know. *Critical Studies on Terrorism*, 16(4), 1-21.
<https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162>
- Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Echeberria-Arquero, B. y Vicent, N. (2020). Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-Adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24.
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.02>
- Arbeláez, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Unipluriversidad*, 13(1), 77-85.
- Azpiazu, J. (2023). *Memoria eta Elkarbizitza moduluan parte hartzeak formakuntzan dauden irakasleengan dituen ondorioen analisia, hauen narratiben azterketaren bidez* [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Barbeito, C. (2019). Conflict Matters. Prácticas de educación para la paz y en el conflicto hacia el ODS16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: the missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217.
<https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Beltrán, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y Cultura*, 21, 179-189.
- Bueno Urritzelki, M. y Arcocha Mendinueta, E. (2020). La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1º de bachillerato? En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 39-51). Editum.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. A. Siede (Ed.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 239-267). Aique Educación.
- De Miguel, P. (2023). *Pentsamendu-errutinen analisiaren bidez, memoria eta elkarbizitza bezakuntza programak irakasleen hasierako prestakuntzan duen eraginaren azterketa* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Díez-Gutiérrez, E.-J., Alonso-Martínez, H. y Jarquín-Ramírez, M. (2024). Una política educativa para la justicia social contra el auge del neofascismo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 363-379. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.020>
- Elzo, J., Barrutia, A., Ibañez, M., Laespada, T. y Leonardo, J. (2009). *La transmisión de valores a menores*. Ararteko.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Catarata.
- Etxeberria, X. (2018). La participación de las víctimas en la educación cívica en situaciones de transición socio-política de la violencia a la paz. *Quaestiones Disputatae*, 11(23), 189-218.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on teaching social issues*. NCSS.
- Felices, M. M. y Chaparro, A. (2019). Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M. J. Hortas, A. Diaz y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*

- (pp. 476-483). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.
- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2020). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En C. Kaufmann (Ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 199-211). Ediciones FarenHouse.
- GAD3. (2020, 26 de octubre). La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España. <https://www.gad3.com/solo-cuatro-de-cada-10-jovenes-saben-identificar-a-miguel-angel-blanco/>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2009). *Evaluación del programa "Dando pasos hacia la paz-Barerako urratsak": informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gartner, A. V. y López, G. E. (2020). El uso de testimonios en la enseñanza de la historia reciente: análisis de una experiencia. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 1173-1190.
- Gobierno Vasco. (2018). *Retratos de juventud 2017*. Gobierno Vasco.
- Gómez Sepúlveda, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51-89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- González, M. P. (2021). *Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ibañez-Etxeberria, A., Albas, L., Gaskue, S y Vicent, N. (2022). Education and controversial topics in post-conflict societies: The coexistence and memory project in contemporary teacher training in the Basque Country. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_7
- Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. (2017). *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*. Gobierno Vasco.
- Iraola Arretxe, I., Epelde Juaristi, M. y Odriozola Irizar, O. (2020). ¿Cómo nos politizamos? Visiones de los y las jóvenes politizadas vascas. En A. Álvarez-Benavides, F. Fernández-Trujillo Moares, A. Sribman Mittelman y A. E. Castillo Patón (Eds.), *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI, Volumen 3: Estudios de caso* (pp. 95-108). Fundación Betiko.
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Jiménez Ramos, M. (2018). *El valor del testimonio. Aportaciones de las víctimas de ETA al relato y a la sensibilización de la sociedad* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Navarra.
- Landa, J.M. (2008). *Informe sobre víctimas de vulneraciones de derechos humanos derivadas de la violencia de motivación política*. Gobierno Vasco.
- Larrinaga Rentería, A., Zabalo Bilbao, J., Epelde Juaristi, M., Iraola Arretxe, I., Odriozola Irizar, O. y Amurrio Velez, M. (2020). *Parte hartu ala paso egin? Gazteen ikasketa politikoak aztergai. Parte Hartuz Ikerketa Taldea* (UPV/EHU).
- Latour, B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Recherche*, 456, 76-79.
- Leite, A. E., Martagón, V., Calvo, P. y Márquez, M. J. (2024). Narrativas y Evaluación: Encuentros, Posibilidades y Rupturas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 39-55. <https://doi.org/10.15366/rie2024.17.1.003>
- Levín, F. y Franco, M. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Magendo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista electrónica EDUCARE*, 19(3), 410-425. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Monforte-García E., Jiménez-Andújar E. M. y Alcalá Ibañez M. L. (2024). Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 623-632. <https://doi.org/10.5209/rced.86090>
- Plaza-Díaz, F. A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179-200. <https://doi.org/10.17151/lee.2017.13.1.9>

- Rodríguez Fouz, M. (2021). *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Gobierno de Navarra.
- Sáez de la Fuente Aldama, I., Bermúdez Vélez, Á. y Prieto Mendaza, J. (2020). *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*. Universidad de Deusto.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y D. T. Campbell (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Urkidi, P., Lores, G., Vicent, N. y Delgado, A. (2022). Problemas sociales relevantes y módulo educativo Adi-adían: una apuesta por la educación en derechos humanos, valores democráticos y la memoria histórica reciente en Euskadi. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 717-725). Tirant Lo Blanch
- Usón González, I. (2017). Terrorismo y vulneraciones de derechos humanos de motivación política en el caso vasco: Estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca. *Deusto Journal of Human Rights - Revista Deusto De Derechos Humanos*, 2, 121-148. <https://doi.org/10.18543/djhr-2-2017pp121-148>
- Velte, S. (2020). Oñati's youth facing the armed conflict: Analysing the discourses of the first post-conflict generation. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(3), 616-641. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1043>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 55-91. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
- Vicent, N., Albas, L., Gaskue, S. y Ibañez-Etxeberria, A. (en prensa). *Llevar el conflicto al aula a través de víctimas educadoras*.
- Vicent, N., Albas, L., Gillate, I. y Ibañez-Etxeberria, A. (2021). What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 43. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0>
- White, H. y Sabarwal, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto*, 8. UNICEF.

Anexo

POST-TEST PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MEMORIA Y CONVIVENCIA (HBP2019-20/102)

Versión 4

CURSO 2021-2022

FACULTAD:		ESTUDIOS:	
CURSO:		ASIGNATURA:	
PROFESOR/A:		GRUPO:	
FECHA-HORA:		EDAD:	

GÉNERO:

Masculino

Femenino

No binario

CÓDIGO:

¿De qué manera has recibido los testimonios?

<input type="checkbox"/>	De manera presencial
<input type="checkbox"/>	De manera telemática
<input type="checkbox"/>	Mediante un vídeo grabado
<input type="checkbox"/>	Mediante un documental
<input type="checkbox"/>	NO he recibido testimonio

(Marca con una X la respuesta correcta) -----

1. El atentado de Hipercor fue:

<input type="checkbox"/>	Un atentado de ETA con muchas víctimas mortales
<input type="checkbox"/>	Un atentado de una organización yihadista
<input type="checkbox"/>	Un atentado del Batallón Vasco Español
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

2. Dirías que el "caso Lasa y Zabala" es:

<input type="checkbox"/>	El caso de dos personas que fueron secuestradas y asesinadas por ETA
<input type="checkbox"/>	El caso de dos personas que fueron secuestradas, torturadas y asesinadas por el GAL
<input type="checkbox"/>	El caso de dos niños desaparecidos que aún está por aclarar
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

3. ¿Miguel Ángel Blanco fue una persona secuestrada y asesinada por ETA?

<input type="checkbox"/>	Sí, fue secuestrada y asesinada por ETA
<input type="checkbox"/>	No, secuestrada por ETA
<input type="checkbox"/>	No, asesinada por ETA
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

4. Si leo el nombre GAL me recuerda a:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Una rama dentro de ETA |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo parapolicial que atentaba contra ETA y la izquierda abertzale |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo que luchó contra Franco |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

5. ¿Cuándo se creó ETA?

- | | |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1949 |
| <input type="checkbox"/> | 1959 |
| <input type="checkbox"/> | 1969 |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

6. ¿Qué fue ETA en su origen?

- | | |
|--------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Un partido político |
| <input type="checkbox"/> | Una organización independentista |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo terrorista |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

7. ¿Cuándo asesinó ETA por primera vez?

- | | |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1958 |
| <input type="checkbox"/> | 1968 |
| <input type="checkbox"/> | 1978 |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

8. ¿Cuándo surge el GAL?

- | | |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1963 |
| <input type="checkbox"/> | 1973 |
| <input type="checkbox"/> | 1983 |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

9. ¿Cuántas personas se estima que ha asesinado ETA?

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 350 |
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 850 |
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 1250 |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

10. Según un informe pericial que ha publicado el Gobierno Vasco ¿cuánta gente ha denunciado pública y/o judicialmente casos de tortura y malos tratos por parte de funcionarios públicos policiales entre 1960 y 2014?

- | | |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 982 |
| <input type="checkbox"/> | 1.389 |
| <input type="checkbox"/> | 4.113 |

Ns/Nc

11. ¿Quiénes eran los Guerrilleros de Cristo Rey?

- Un grupo violento ultra católico
 Un grupo parapolicial de ideología ultraderechista
 Un grupo terrorista a favor de la monarquía española
 Ns/Nc

12. ¿En qué año cesó ETA la actividad armada?

- 2011
 2017
 2018
 Ns/Nc

13. ¿En qué década asesinó ETA a más personas?

- 60's
 70's
 80's
 Ns/Nc

14. ¿Cuántas personas asesinó el GAL?

- Alrededor 25
 Alrededor de 175
 Alrededor de 225
 Ns/Nc

15. ¿Cómo murió Luis Carrero Blanco, Presidente del Gobierno durante el régimen franquista?

- Murió a consecuencia de las secuelas producidas por un atentado de ETA
 ETA lo asesinó en un atentado con coche bomba
 ETA lo secuestró y lo asesinó con dos tiros en la cabeza
 Ns/Nc

16. ¿Quiénes son los llamados “niñ@s de la mochila”?

- Hijos/as de personas que ETA ha matado y cuyas familias han abandonado la Comunidad Autónoma Vasca
 Hijos/as de presas y presos vascos encarcelados fuera del País Vasco
 Hijos e hijas de exiliados/as vascos/as
 Ns/Nc

17. ¿Quién fue Santiago Brouard?

- Un médico y político que asesinó el GAL
 Un médico y político que asesinó ETA

<input type="checkbox"/>	Un médico y político que asesinó la Triple A
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

18. ¿Quién fue Gregorio Ordoñez?

<input type="checkbox"/>	El primer concejal asesinado por ETA
<input type="checkbox"/>	Un político que defendió la tortura en periodo democrático
<input type="checkbox"/>	Un político nacionalista vasco que tuvo que exiliarse en Francia
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

19. ¿Cuánta gente se calcula que fue extorsionada económicamente por ETA a lo largo de su historia?

<input type="checkbox"/>	Alrededor de 2.000
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 7.000
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 10.000
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

20. ¿Quién fue la víctima del secuestro más largo realizado por ETA?

<input type="checkbox"/>	El concejal del Partido Popular Miguel Ángel Blanco
<input type="checkbox"/>	El funcionario de prisiones José Antonio Ortega Lara
<input type="checkbox"/>	El empresario Julio Iglesias Zamora
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

21. ¿Cuántos grupos terroristas de ultraderecha han existido entre 1970 y 1990?

<input type="checkbox"/>	Más de 5
<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 5
<input type="checkbox"/>	Menos de 3
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

22. ¿Cuántas personas amenazadas por ETA se estima llevaron escolta en el País Vasco entre 1990 y 2011?

<input type="checkbox"/>	Alrededor de 1.200
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 2.400
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 3.300
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

23. ¿Cuando hablamos de la “dispersión” a qué nos estamos refiriendo?

<input type="checkbox"/>	La extensión geográfica de los atentados de ETA
<input type="checkbox"/>	La política penitenciaria de separar a los presos/as vascos/as fuera de las cárceles vascas
<input type="checkbox"/>	La política de acercar a los presos/as vascos/as que rechazan la violencia a las cárceles vascas
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

24. Tu principal fuente de información sobre lo que ha ocurrido en el País Vasco con el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos ha sido:

(Ordena tus opciones de la fuente de la que más información has recibido a la que menos)

	La escuela
	La familia
	Los y las amigas
	Los medios de comunicación (televisión, radio y prensa)
	Las redes sociales e Internet
	Los libros que he leído
	Otro:

25. Estoy.....con la información recibida por parte de la escuela sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

26. Estoy.....con la información recibida por parte de la familia sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

27. Estoy.....con la información recibida por parte de los y las amigas sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

28. Estoy.....con la información recibida por parte de los medios de comunicación sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

29. Estoy.....con la información recibida por parte de las redes sociales sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

30. Estoy.....con la información recibida por parte de los libros sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

31. “El derecho a la vida de una persona es más importante que cualquier proyecto político”.

32. Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
---------------------------	---------------------	-----------------	---------------

33. "Las acciones violentas que atenten contra la dignidad de una persona deben ser rechazadas".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

34. "Algunas veces a una persona no le queda más remedio que usar la violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

35. "Hay maneras mejores de solucionar un problema que usando la violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

36. "Las consecuencias de la violencia son negativas".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

37. "Es importante reconocer el sufrimiento de las víctimas de cualquier violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

38. "Estoy en contra de la violencia de ETA".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

39. "Estoy en contra de la violencia provocada por parte del Estado".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

40. "En la actualidad, en el País Vasco vivimos en una situación de paz".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

41. "Es importante que en los centros educativos se realicen actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

42. "Es importante que en los centros educativos se realicen actividades para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

43. "Soy consciente de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, paz...".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

44. “Soy una persona tolerante, acepto y comprendo las ideas o decisiones de los demás, aunque no las comparto”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

45. “En el País Vasco conviven personas con creencias y valores diversos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

46. “En el País Vasco debemos construir una cultura común que incluya a todos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

47. “En el centro escolar debemos hablar sobre la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos que se han dado en la sociedad en la que vivimos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

48. “Sé debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

49. Cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...) mi nivel de participación es alto”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

50. “Cuando tengo un conflicto intento reflexionar sobre cómo me descubro y sitúo en él”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

51. “Cuando me descubro como parte de un conflicto intento analizar cómo puedo afrontarlo de forma constructiva”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

52. “Estoy atento a los sentimientos de los demás e intento reflexionar sobre esos sentimientos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

53. “Intento ponerme en el punto de vista de los demás”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

54. “Reflexiono sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia ...)”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

55. “Diferencio sentimientos positivos (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

56. “Reconozco como víctima a toda persona que haya sufrido algún tipo de violencia en el contexto del conflicto vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

57. “Solo reconozco como víctimas a las personas que han sufrido violencia por parte de ETA”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

58. “Solo reconozco como víctimas a las personas que han sufrido violencia de motivación política”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

59. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre el terrorismo ocurrido en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

60. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre la violencia de motivación política ocurrida en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

61. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre cualquier violencia y vulneración de Derechos Humanos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

62. “El reconocimiento y la reparación de las víctimas del terrorismo y las vulneraciones de Derechos Humanos concedidas en el País Vasco es importante”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

63. “Estoy dispuesto o dispuesta a participar en los actos que se lleven a cabo en el País Vasco para recordar a cualquier víctima”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

64. “Estoy dispuesto o dispuesta a participar en actividades para la defensa de la paz y la convivencia en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

Breve CV de las/os autoras/es

Leire Albas

Graduada en Educación Primaria con mención en Proyectos de Innovación Educativa por la Universidad del País Vasco (2018) y doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas por la Universidad del País Vasco (2024). Actualmente participa en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) “Memoria y convivencia. El tratamiento de la violencia de motivación política en las aulas del País Vasco. Análisis de la implementación y propuestas de adecuación del módulo Adi-adian en las asignaturas de las Ciencias Sociales de la formación inicial del profesorado” (HBP2019-20/102) donde desarrolla su investigación sobre la evaluación del programa educativo Adi-adian. Además, forma parte del proyecto “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial” (PID2019-106539RB-I00) y los grupos de investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU y Red 14: Red de investigación en el ámbito de la Educación en Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). Email: leire.albas@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7240-9978>

Naiara Vicent

Licenciada en Historia por la Universidad del País Vasco (UPV/ EHU) en 2000, postgraduada en Museología y Educación (2001) y Arqueología (2003), estos dos últimos por la Universidad de Barcelona. Su experiencia laboral ha estado vinculada paralelamente al ámbito de la arqueología/patrimonio y a la educación, participando en varios proyectos relacionados con la didáctica de la historia, la arqueología y el patrimonio. Destaca su etapa como educadora en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, donde llevó a cabo su tesis doctoral sobre la evaluación de un programa de aprendizaje con tecnología móvil en el contexto patrimonial. Actualmente es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UPV/EHU y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU, de la Red 14: Red de investigación en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Email: naiara.vicent@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2678-0098>

Alex Ibáñez-Etxeberria

Licenciado en Geografía e Historia y doctor en Ciencias de la Educación, es profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Especialista en Educación Patrimonial, ha dirigido 11 tesis doctorales en este ámbito. Es miembro del grupo de investigación GIPyPAC de la UPV-EHU, donde coordina la línea de educación, y también es Investigador Principal de Red14: Red de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, que coordina la investigación de 13 grupos del área de enseñanza de la historia de 10 universidades españolas. Ha realizado estancias de investigación y docencia en las universidades Autónoma de Madrid, Bologna, Porto, Valladolid, Autónoma de Yucatan y UNAE-Ecuador. Es miembro del OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial de España. Email: alex.ibanez@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9495-5155>

Iratxe Gillate

Licenciada en Geografía e Historia y doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Métodos Específicos de Instrucción. Es profesora del departamento de Didáctica de la Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU, de la Red 14: Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales, y del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Sus áreas de investigación son el Patrimonio Cultural y la Educación Histórica, ambas desde una perspectiva de género. Email: iratxe.gillate@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>