



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Junio 2022 – Volumen 11, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1>



Educación en Contexto Indígena para la Justicia Social

revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid


United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization


UNESCO Chair on
Education for Social Justice,
Autonomous University of Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

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

Antonio Bolívar, Universidad de Granada, 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

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

Sección Temática

Presentación:	
Educación en Contexto Indígena para la Justicia Social	7
<i>Silvia Castillo y Miguel Del Pino</i>	
Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche	13
<i>Gerardo Muñoz, Segundo Quintriqueo, Héctor Torres y Alberto Galaz</i>	
Relaciones entre Práctica Educativa y Conocimientos Familiares Mapuches y Escolares en el Inicio de la Escolarización	31
<i>Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra</i>	
Comprensión Ontológica Indígena-Aimara de los Fines Educativos y Mito de la Escuela	49
<i>Saúl Bermejo-Bermejo y Yanet Amanda Maquera-Maquera</i>	
Academia, Investigación y Pueblos Indígenas: Reflexiones desde una Experiencia de Diálogo de Saberes	65
<i>Froilan Cubillos, Romina Pérez, Xochitl Inostroza, Diego Pinto y Roberto Pichibueche</i>	
La Experiencia de Estudiantes Universitarios en Situación de Discapacidad en Contexto Indígena frente a la Evaluación	83
<i>Pamela Tejeda Cerda</i>	
Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México	101
<i>Miguel Ángel Martínez Martínez</i>	
Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica	119
<i>Elizabeth Montanares, Matías González-Marilicán, Daniel Llancaivil y Gabriela Vasquez-Leyton</i>	
Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuce	133
<i>Miguel Del Pino, Katerin Elizabeth Arias-Ortega y Gerardo Muñoz</i>	

Sección Libre

- La Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje** 157
Carmen Márquez y Cintia Indarramendi
- ¿Aprender, Compartir, Contribuir? Perspectivas de Personas con Discapacidad Intelectual sobre su Participación en Investigaciones** 175
Gemma Díaz-Garolera, Judit Fullana, Maria Pallisera, Carolina Puyaltó y Ana Rey
- La Justicia Social en la Concreción Curricular de los Grados de Maestro** 197
Carlos Monge, Patricia Gómez y Alba García-Barrera
- Los Límites al Acceso a la Educación Superior dentro de la Comunidad Andina: Más allá de la Cuestión Económica** 215
Susana Herrero-Olarte y José Jaime Baena
- Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica** 235
Pablo Barrientos, Catalina Montenegro y Danitza Andrade
- Formación de Docentes para la Justicia Social desde la Indagación Biográfica** 257
Noelia Ceballos y Ángela Saiz-Linares
- Enseñanza Artística no Formal como Instrumento de Inclusión Socioeducativa de Jóvenes Gitanos** 275
María Caballer-Tarazona, Manuel Cuadrado-García y Juan De Dios Montoro-Pons
- ¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria** 293
Delfín Ortega-Sánchez
- ## Recensiones
- Maisuria, A. (Ed.) (2022). *Encyclopaedia of Marxism and Education*** 313
Juan Ramón Rodríguez Fernández

SECCIÓN TEMÁTICA:
EDUCACIÓN EN CONTEXTO
INDÍGENA PARA LA JUSTICIA
SOCIAL



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

PRESENTACIÓN

Educación en Contexto Indígena para la Justicia Social

Education in an Indigenous Context for Social Justice

Silvia Castillo ^{1,*} y Miguel Del Pino ²

¹ Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Universidad de Los Lagos, Chile

² Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Universidad Católica del Maule, Chile

El presente monográfico se realizó en el marco del trabajo de investigación y difusión del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS, Chile), cuyo objetivo es producir conocimiento en conjunto con los actores/as y sus comunidades, dando cuenta de un encuentro entre la ciencia y la sociedad, entre los/as científicos/as y los/as actores/as sociales a fin de responder a las demandas socioeducacionales del país desde la óptica de sus ciudadanos/as e institucionalidades, en diversidad de contextos culturales, lingüísticos y territoriales (<http://portal.ucm.cl/ciejus>). En este sentido, la Educación Indígena para la Justicia Social se ha consolidado como una de las líneas del centro, generando instancias investigativas comprometidas con las comunidades indígenas, con el fin de relevar distintas experiencias educativas en y desde el territorio y desde las epistemes propias de los pueblos. Esto, a través de un ejercicio dialógico de sistematización de distintos saberes locales (productivos, políticos, culturales y lingüísticos) orientado a la construcción de propuestas educativas (formal y no formal; curriculares, didácticas, evaluativas), donde los miembros de las comunidades son personas activas en el proceso investigativo.

Respecto de esta temática, los movimientos sociales indígenas del siglo XX han establecido a nivel internacional un marco de derechos legales y jurídicos a partir de sus demandas históricas, las que aún están vigentes en la región (Del Popolo, 2018; ILO, 2006; OEA, 2016; UNESCO, 2007, entre otros). Dicho marco legal internacional, fruto de los procesos reivindicativos indígenas, ha puesto sobre la palestra la constante vulneración de los derechos humanos de los pueblos indígenas en términos del acceso al buen vivir en territorios libres de contaminación, el acceso a fuentes de agua, a energías limpias, a la educación propia, a la salud indígena, a la recuperación de sus territorios ancestrales, el uso de sus lenguas y la mantención de sus culturas y sus expresiones contemporáneas. Así, el derecho a un bienestar declarado en salud, territorio, revitalización de sus lenguas, derecho a una educación con pertinencia territorial y en base a su idioma, tradiciones y formas de enseñanza se ha visto avasallado.

Por su lado, los estados nación han respondido a las demandas indígenas con políticas multiculturales que buscan aminorar estas exigencias y que no logran ser críticas de la estructura colonial que mantiene y profundiza la desigualdad.

CÓMO CITAR:

Castillo, S. y Del Pino, M. (2022). Presentación. Educación en contexto indígena para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 7-12.

*Contacto: silvia.castillo@ulagos.cl

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Desde la agencia de los estados se han diseñado distintos programas interculturales – en salud, en educación, en acceso a la tierra y otros recursos–, todos ellos, no obstante, a partir de los marcos sobre materia indígena que han impuesto los financiamientos internacionales de instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, Fundación Ford, entre otros (López, 2014; Williamson y Flores, 2018). Ejemplo de lo anterior son los programas de Educación Intercultural Bilingüe desarrollado de sur a norte en América Latina, donde los más pioneros ya cuentan con más de 30 años de trayectoria, pero con escasas evidencias de mantención del bilingüismo en niños/as y adolescentes, y con preocupantes incrementos en la pérdida de la diversidad lingüística y su vitalidad.

Es así que interesa hoy en día conocer las experiencias de profesorado e investigadores/as que trabajan en educación indígena para la justicia social. Dos son los puntos centrales de nuestra preocupación: primero, los avances y desaciertos de los programas de educación intercultural en los países de la región. Este insumo nos permite tomar decisiones junto a las diversas comunidades indígenas con las que trabajamos para profundizar en las problemáticas socioeducativas y buscar acciones de mejora, sobre todo, porque dichos programas educativos han dado cuenta de su descontextualización curricular, didáctica y evaluativa; por ello, se hace necesario propuestas desde componentes ontológicos y epistemológicos indígenas, pero desde una amplitud en la producción de conocimiento educativo y transaccional con la educación escolar occidental, para así establecer un diálogo de saberes (Mejía, 2016) entre ambas racionalidades educativas que conviven en las escuelas y comunidades. Segundo, interesa conocer el avance en investigación en educación para la justicia social con comunidades indígenas, sobre todo, porque las metodologías de investigación han avanzado en la propuesta de enfoques y procedimientos contruidos con personas indígenas y desde sus territorialidades, lo que desplaza la investigación tradicional pospositivista, que las propias comunidades han comprendido como “extractivista”. En este sentido, motiva aprender de investigaciones de naturaleza cualitativa, pero con sentido de pertinencia situada, estudios de caso territorializados, análisis desde el diálogo de saberes, investigación participativa, entre otras formas de construcción de conocimiento.

En concordancia con lo anterior, la noción de justicia social aparece en los actuales debates educativos y de investigación educativa en los países de Latinoamérica, desde la teoría social, la política y la pedagogía. A partir de las nociones de interculturalidad, multiculturalismo, descolonialidad, educación indígena no solo se han profundizado las discusiones vinculadas a “equidad educativa”, “igualdad educativa”, “educación decolonial”, educación “para todos y todas” o sólo para “algunos/as”; sino que también, el debate acerca de qué concepto de justicia social contribuye a comprender las reflexiones promovidas desde los pueblos indígenas.

Los ocho artículos que componen este monográfico dan cuenta de distintas experiencias y estudios respecto de la educación en contextos indígenas y cómo sus protagonistas (profesorado, sabios/as indígenas, estudiantes, entre otras personas) trabajan por hacer de sus territorios y escuelas, espacios de justicia social. En este sentido, cobran relevancia conceptos propios indígenas para la comprensión y vivencia de la realidad educativa y familiar, la ontología indígena, sus métodos de generación de conocimientos educativos y cómo evaluar, son sólo algunos componentes necesarios de incorporar hoy en la praxis educativa. En la idea de que la educación para la justicia social se construye en el hoy-ahora entre nosotros/as y no para un futuro ilusorio superficial, como el actual sistema de mercado, conlleva a pensar en una educación

para el mañana, centrándose en promover el aprendizaje de las competencias y capacidades requeridas para participar en las diferentes esferas de la vida humana (UNESCO, 2007).

En el primer artículo, de Muñoz, Quintriqueo, Torres y Galaz, se da cuenta del Küpan y Tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche en Chile. El estudio, por medio de una metodología cualitativa e indígena se situó en cinco comunidades mapuche en las regiones del Biobío y de La Araucanía, por medio del trabajo con diez kimche, personas que por las mismas comunidades son consideradas sabias. Sus autores dan cuenta que Küpan, en términos generales, hace referencia a la ascendencia familiar de una persona, y Tuwün, se refiere al origen territorial de un individuo, porque se relaciona con el conocimiento sobre la geografía local y el sentido de lugar. ¿Pero cómo estos resultados aportan al trabajo en educación para la justicia social en territorio mapuche? Preliminarmente, podríamos plantear, que estos componentes, concluyen sus autores, son centrales en la configuración social y familiar mapuche, ya que sobre ellos se construye la identidad sociocultural desde una articulación entre la pertenencia familiar y territorial, contribuyendo así a una propuesta de descolonización escolar, con la incorporación de la educación indígena, su articulación con el currículo escolar y la construcción de proyectos educativos locales.

El siguiente artículo, de Vargas Iturra, da cuenta de las relaciones entre las prácticas educativas y los conocimientos familiares mapuche en educación de la infancia. Esta investigación fue un estudio de caso de alcance etnográfico con niños y niñas mapuche, sus familias y educadoras de escuelas rurales. En este trabajo, podemos advertir las distintas asimilaciones y tensiones producidas en niños y niñas mapuche, que son producto del contacto familiar mapuche con el inicio de la escolarización, y las relaciones entre los conocimientos educativos, como asociaciones de contenidos escolares y culturales indígenas, además de tensiones entre ellos. Todo lo anterior, en el marco de lo que la autora plantea como relaciones dialógicas y antagónicas entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuche y escolares. Este trabajo nos ayuda a comprender desde la justicia social, el inicio de la escolarización como punto de partida para un trabajo en equilibrio entre los conocimientos educativos mapuche y escolares, sobre todo, porque es relevante que educadores/as que se desempeñan en estos contextos, sean pertinentes en sus decisiones pedagógicas, en particular en lo concerniente a la selección de contenidos y conocimientos culturales que incorporan en su quehacer educativo, puesto que, según su autora, es un factor determinante para la congruencia cultural.

El tercer artículo, de Bermejo Paredes y Maquera Maquera, aborda desde un estudio cualitativo donde participaron dirigentes indígenas-aimara de la región de Puno en Perú, la comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela. Cuestionando desde una ontología indígena a la escuela, debido al sometimiento colonial de ésta, sus autores dan cuenta que para el aimara el ser existencial es un nosotros (jiwasa), contrapuesto a la relación de neutralidad u objetividad de sujeto-objeto. De esto, aprendemos que este sometimiento, entonces, deshumanizó a los indígenas a la condición de objeto, debido a que fueron y son, degradados a la condición del ser al no-ser, negándoseles su cultura, lengua, entre otros aspectos, y siendo incorporados a la civilización y a procesos de culturización a través de la escuela. En este mismo sentido, el mito de la escuela, se constituye en la negación del *ser* indígena (pasar de ser sujeto a ser objeto), al establecerse relaciones de enajenación y deshumanización, impuestos por el universalismo eurocéntrico

excluyente. De esta manera, la escuela o la educación como esperanza de bienestar a futuro es contraproducente con los ideales de vida aimara. En esta misma lógica, se han venido desarrollando los programas de educación indígenas, y en ello radica que no funcionen, que sean deficientes, contraproducentes y, muchas veces, racistas. Interesa seguir profundizando estas temáticas en materia de educación para la justicia social.

El trabajo de Cubillos Alfaro, Pérez Muñoz, Inostroza Ponce, Pinto Veas y Pichihueche Mellado, se inscribe en la discusión entre la academia, investigación y pueblos indígenas, apuntando hacia el necesario diálogo de saberes para un trabajo conjunto y no extractivista, como ha sido tradición de investigadores/as con los pueblos indígenas. Este artículo, realiza una revisión histórica-teórica en relación con el diálogo de saberes, su vínculo entre la academia y comunidades a partir de diversos trabajos de los/as propios/as autores/as. Así es que en términos de justicia social apuntan a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento (en términos de Fraser, 2000), que promueva una política cultural de la diferencia, de manera coherente con una política social de la igualdad. Esta reflexión se torna sumamente interesante hoy en día, toda vez que pareciera que la academia está más distanciada de las comunidades indígenas, y su vínculo -por medio de las áreas de vinculación con el medio propias de las universidades- es sólo instrumental, cuando debiera ser todo lo contrario, dialógico y transaccional.

El quinto artículo, de Tejeda Cerda, aborda la evaluación educativa en la universidad desde la experiencia de estudiantes en situación de discapacidad, en contexto indígena. Es un estudio de caso con cinco estudiantes, tres de ellos presentan discapacidad visual, 1 discapacidad física y uno discapacidad auditiva, ubicados en dos universidades de regiones distintas de Chile, La Araucanía y Los Ríos. Desde el análisis de las experiencias de este tipo de estudiantado, se observan diversas injusticias provocadas desde los procesos de evaluación, por ejemplo, discriminación, invisibilización, falta de apoyo, entre otras, que perjudican no tan solo en rendimiento académico, sino a su vez, problematizando al sujeto desde una condición de deficiencia. Sin embargo, los mismos participantes del estudio aportan con prácticas que revierten las injusticias en justicias basadas tanto en reconocimiento, que tienen que ver con una formación en diversidad, orientaciones para la construcción de materiales de estudio y de evaluación, gestión y políticas inclusivas y promoción de la proactividad estudiantil, todos aportes desde la justicia social. Es así que este artículo forma parte de un importante insumo en una materia poco abordada y con escaso desarrollo en el contexto chileno, que es la evaluación educativa con estudiantes en situación de discapacidad en contextos indígenas para la justicia social. La autora apunta a un enfoque tridimensional de la evaluación, que se nutre desde el reconocimiento, la inclusión y la transformación con metodologías mixtas evaluativas.

El sexto artículo, de Martínez Martínez, trata el tema de descolonizar la escuela, a partir de experiencias de una educación por la justicia social en comunidades originarias del sureste de México. Es un estudio de análisis descolonial a partir de la convivencia con estudiantes de la Universidad de la Tierra CIDECI. Ante las innumerables situaciones de injusticias que viven distintos pueblos indígenas (redistributivas, políticas, educativas, territoriales, entre muchas otras) no podemos esperar las condiciones jurídicas, institucionales o sociopolíticas ideales para la lucha por la justicia social, sino que ésta convoca a actuar críticamente con las lógicas de dominación, colonización, exclusión de la escuela. En este sentido, el autor nos presenta la experiencia de CIDECI-Unitierra como un espacio de educación para la vida, con una transmisión de

conocimientos arraigados en los sentidos ancestrales, con una autogestión basada en las relaciones horizontales, la democratización, la contextualización de los discursos y saberes que buscan movilizar las prácticas socioeducativas. Es así que la lucha por la justicia social se ha movilizó a través de esfuerzos descoloniales, situación que motiva a pensar que los movimientos sociales-educativos se movilizan por intenciones profundamente arraigadas a cuestiones de injusticias ancestrales, y no por la búsqueda de marcos teóricos, que quedan, muchas veces, en leyes superficiales y con poco –o nada– de sentido territorial o local.

Por su parte, el trabajo de Montañares, González Marilicán, Llancavil y Vásquez Leyton se circunscribe a una revisión teórica respecto de la enseñanza de la historia en espacios denominados como de “conflicto”, donde las personas en dichos espacios vivencian diversas problemáticas sociales, políticas, étnicas, entre otras. El artículo nos moviliza en tres grandes categorías educativas, en las cuales sus autores/as, realizan un recorrido por distintos países y dimensiones de los conflictos, abordados desde la Historia y la Didáctica de la historia. Estas categorías que acompañan al/la lector/a son 1. enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones; 2. América Latina y la invisibilización del conflicto y finalmente; y 3. Aproximaciones al conflicto mapuche y su enseñanza. Una de las principales reflexiones finales es que el currículo escolar, en todas las experiencias revisadas, ha actuado como obstáculo para el tratamiento de las distintas temáticas de “conflicto” en la enseñanza de la Historia, sobre todo, porque los currículos son estructura fijas con contenidos insuficientes y muchas veces descontextualizados, impidiendo un desempeño docente más pertinente a los territorios.

Finalmente, el octavo artículo, de Del Pino, Arias Ortega y Muñoz, da cuenta de los saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce desde las perspectiva de la justicia social como reconocimiento y participación (este artículo respeta la variante lingüística propia del territorio mapuce bafkehce, por ello se adopta el Grafemario Raguileo para la escritura de las palabras en mapuzugun). En este sentido, sus autores/as trabajaron en base a una investigación participativa con dos comunidades de investigación en territorios bafkehce y pewence de la región de La Araucanía en Chile, con la participación de profesorado, directivos de escuelas, familias y sabios-kimce. El estudio se centró en responder ¿cuáles son los ámbitos de justicia/injusticia que las personas identifican de la evaluación educativa en contexto indígena? y ¿cuáles son los saberes y haceres que las personas logran incorporar al aula para el trabajo evaluativo? La investigación evidencia que las personas ubicadas en estos territorios luchan por avanzar en propuestas de una educación y evaluación educativa con mayor justicia social, pero al mismo tiempo, dan cuenta que los programas de educación intercultural bilingüe obstaculizan dicha lucha. A su vez, las personas incorporan saberes y prácticas indígenas al trabajo evaluativo, que contribuyen a un trabajo territorializado pero, al mismo tiempo, en equilibrio con metodologías más tradicionales.

A partir de todo lo anterior, este monográfico aporta, en términos teóricos, empíricos y metodológicos, con propuestas de prácticas educativas concretas en contextos indígenas que no solo se construyen desde una amplitud epistemológica, sino que dialogan profundamente con la justicia social.

Referencias

- Del Popolo, F. (2018). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): Desafíos para la igualdad en la diversidad*. CEPAL
- ILO. (2006). *Convention 169 On indigenous and tribal peoples in independent countries*. ILO.
- López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. En R. Cortina (Ed.), *The education of indigenous citizens in Latin America* (pp. 29-49). Multilingual Matters.
- Mejía, M. R. (2016) Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. Cendales., M. R, Mejía, y J. Muñoz (Comps.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp. 227-249). Ediciones desde Abajo.
- OEA. (2016). *Declaración Americana sobre derechos de los pueblos indígenas durante la cuadragésima asamblea general de la organización de estados Americanos*. OAS.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de La Frontera.

Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche

Küpan and Tuwün as Source of Knowledge to Contextualize the Intercultural Education in Mapuche territories

Gerardo Muñoz ^{1,*}, Segundo Quintriqueo ² y Héctor Torres ³ y Alberto Galaz ¹

¹ Universidad Austral de Chile, Chile

² Universidad Católica de Temuco, Chile

³ Universidad del Bío-Bío, Chile

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
Escolarización
Educación intercultural
Educación mapuche
Chile

RESUMEN:

El manuscrito tiene como objetivo describir el *küpan* y *tuwün* como fondos de conocimientos para la articulación de la educación familiar y escolar en contextos de comunidades mapuches. La metodología empleada fue la investigación cualitativa, considerando los aportes de la investigación indígena. El contexto de estudio fueron cinco comunidades mapuches de las regiones de La Araucanía y el Biobío (Chile) y los participantes fueron diez *kimche* (sabios). El instrumento de investigación fue la entrevista semiestructurada y el análisis realizado fue de contenido. Los resultados señalan que el *küpan* refiere al grupo parental como raíz de procedencia, herencia socio-espiritual, soporte de vida y eje estructural de la organización social mapuche. El *tuwün* se refiere al origen territorial de una persona, sobre el cual se construyen representaciones sociales, espirituales y afectivas que inciden en la interacción de las personas con su entorno y el uso del territorio. Así, el *küpan* y *tuwün* como fondos de conocimiento articulados, sustentan la construcción de la identidad sociocultural propia, la interpretación de los sucesos históricos que configuran la realidad social actual y estructuran los procesos de reivindicación socio-territorial mapuche. Finalmente, su incorporación en la escolarización favorece la contextualización y descolonización de la educación intercultural.

KEYWORDS:

Source of knowledge
Schooling
Intercultural education
Mapuche education
Chile

ABSTRACT:

The aim of this manuscript is to describe the *küpan* and *tuwün* as funds of knowledge for the articulation of the family and school education in the contexts of the Mapuche communities. The applied methodology was qualitative research, taking into consideration the input from the indigenous research. The study context was five Mapuche communities from the La Araucanía and Biobío regions (Chile) and the participants were ten *kimche* (wise men). The research instrument was the semistructured interview with a content analysis. The results indicate that the *küpan* refers to a parental group as the root of origin, socio-spiritual heritage, vital support, and structural axis of the Mapuche social organization. The *tuwün* refers to a person's territorial origin, upon which social, spiritual, and affective representations are built, which affect the people's interaction with their environment and the use of the territory. Thus, the *küpan* and *tuwün* are articulated funds of knowledge, which support the construction of their own sociocultural identity, the interpretation of the historical events that configure the current social reality and structure the processes of the Mapuche socio-territorial claim. Finally, its incorporation into schooling favors the contextualization and decolonization of intercultural education.

CÓMO CITAR:

Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>

1. Introducción

A lo largo de su historia, la interacción entre el pueblo mapuche y el Estado chileno ha sido tensionada por conflictos relativos a la conquista, colonización y sometimiento del mapuche y sus tierras, negándole su autonomía y autodeterminación, prejuiciando sus sistema de conocimientos, educación familiar y organización social, política y territorial (Bengoá, 2008; Correa y Mella, 2010).

En la perspectiva de Muñoz y Quintriqueo (2019), el Estado chileno desarrolló una estrategia de conquista y colonización con tres frentes de acción: invasión militar, evangelización y educación escolar. La invasión militar fue desarrollada a través de la Guerra de Pacificación de La Araucanía (1861-1883) y significó el despojo y privatización del territorio mapuche, lo que implicó la ruptura de la figura comunidad en el uso del territorio (Correa, 2021; Correa y Mella, 2010). La evangelización reinstaló los procesos de transmisión de valores, orden moral, social y religioso cristiano al interior de las familias y comunidades, con la finalidad de transformar a niños y jóvenes mapuches en un ser cristiano, enajenado de su propia cultura y sometido a la estructura del Estado en obediencia a Dios (Noggler, 1972). La educación escolar, mediante la escolarización, permitió la instalación de la colonialidad del ser, ser saber y del poder, asimilar a niños y jóvenes mapuches y enseñar la pertenencia al Estado chileno (Nahuelpan et al., 2019; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010). Tanto la evangelización como la educación escolar tuvieron dentro de sus propósitos otorgar estabilidad a los nuevos centros urbanos resultantes del avance militar del Ejército chileno en territorio mapuche (Gysling, 2015).

Es así como la educación escolar, para las familias mapuches implicó la ruptura institucionalizada del modelo de educación familiar, mediante la prohibición de prácticas socio-culturales y socio-religiosas, la negación del valor del sistema de saberes propios y la exclusión de 'lo mapuche' del medio escolar y social en general (Luna, 2015; Quilaqueo et al., 2015, Quintriqueo et al., 2015).

A pesar de los continuos esfuerzos por asimilar al mapuche en la sociedad chilena se ha mantenido la implementación de la educación familiar propia, lo que ha permitido la proyección de la sociedad mapuche y su sistema de conocimientos hasta la actualidad (Quilaqueo, 2019). En este contexto de resistencia cultural, cobran relevancias los conceptos de *keiipan* y *tuwün*, comprendidos como la ascendencia familiar y el origen territorial de una persona, respectivamente, y que aportan componentes de identidad sociocultural, sentido de pertenencia y el arraigo territorial. Estos son conocimientos que están presentes en la memoria social mapuche, siendo ejes centrales para la comprensión de la historia, de la interacción con el Estado chileno, de los modos de vida, de la organización socio-espacial y de la interacción del ser humano con su entorno y las dimensiones espirituales de la existencia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo et al., 2021). De esta forma, la relevancia del *keiipan* y *tuwün*, favorece la comprensión de la realidad mapuche contemporánea, de sus demandas territoriales y procesos reivindicativos.

El objetivo del artículo es describir el *keiipan* y *tuwün* como fondos de conocimientos para la articulación de la educación familiar y escolar en contextos de comunidades mapuches, desde un enfoque educativo intercultural.

2. Revisión de la literatura

La instalación y proyección de la escuela colonial en territorio mapuche en Chile ha generado que en la actualidad exista un conjunto de discontinuidades educativas que tensionan los procesos de aprendizaje y construcción de la identidad en estudiantes mapuches (Muñoz, 2021). Las discontinuidades educativas se refieren al abandono progresivo de las concepciones de educación, contenidos, los métodos, finalidades educativas, prácticas y expectativas educativas de la educación familiar en contexto de diversidad sociocultural, producto de la imposición de la episteme occidental mediante la educación escolar (Esteban-Guitart y Vila, 2013; Ogbu, 1992). Lo que para Navarro y otros (2017) condiciona el éxito o fracaso escolar de los estudiantes pertenecientes a minorías étnico-culturales. Las principales discontinuidades educativas que se encuentran son: 1) alfabetización escrita-tradición familiar que contrapone epistemológicamente a los modelos educativos escolar y familiar (Esteban-Guitart et al., 2013; Muñoz, 2016), 2) etnoteorías educativas y parentales, relacionada con los valores educativos y la posición del sujeto que aprende, según el marco socio-cultural (Lohmann, Hathcote y Boothe, 2018), 3) ecológicas y culturales, donde los procesos de dominación establece barreras concretas y simbólicas que limitan el desarrollo escolar y social de los pueblos indígenas (Muñoz et al., 2019; Ogbu, 1992), y 4) conflicto entre motivos, donde la educación escolar está pensada desde la sociedad hegemónica, deslegitimando el valor y sentido de la educación familiar (Esteban-Guitart et al., 2013).

Desde la literatura especializada se sostiene que, superar estas discontinuidades educativas en el medio escolar es de relevancia para el desarrollo educativo de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas (Brito et al., 2018). Para esto, señala Esteban-Guitart y otros (2013), es necesario incorporar fondos de conocimientos de dichas minorías, los que se refieren a saberes y recursos educativos que toda persona posee producto de su historia social, familiar y laboral, abordando la totalidad de las áreas de desarrollo de las personas y su grupo de pertenencia. La conceptualización de fondos de conocimiento surge en Tucson, Estados Unidos de América, con el propósito de superar la noción de déficit y el desarraigo cultural experimentado por estudiantes inmigrantes, principalmente latinos, nacidos o no en dicho país, y que pertenecen a la clase trabajadora (Moll, 2019). Aquí, se considera que “todas las familias, más allá de su profunda diversidad y casuística social, cultural, económica, religiosa, son poseedoras de recursos, habilidades, relaciones sociales, saberes defendidos como fondos de conocimiento que la escuela debiera conocer, reconocer y utilizar” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p. 5). Estas prácticas, desarrolladas al interior de la familia y comunidad, son centrales en la construcción y autodefinición individual y colectiva de las nuevas generaciones, por lo que, pueden configurarse como fondos de identidad, los que son comprendidos como:

Aquella red distribuida de recursos físicos (instrumentos como un ordenador, ropa o un automóvil), sociales (personas significativas como la pareja, familia o amigos y amigas) y simbólicos (creencias culturales sobre la educación, el desarrollo humano o la muerte) acumulados y desarrollados históricamente, socialmente transmitidos, esenciales para la definición, comprensión y presentación que hace una persona sobre sí misma. (Esteban-Guitart, 2012, p. 591)

Sostenemos que, en el caso indígena, los fondos de conocimiento e identidad están contruidos desde marcos epistemológicos propios, que reflejan las formas socioculturales de conocer, comprender y relacionarse con el entorno social, cultural y el medio ambiente, generalmente en oposición al conocimiento científico-occidental

(Muñoz, 2021; Quintriqueo et al., 2021). En este contexto, se reconoce en los fondos de conocimiento e identidad una posibilidad de superar las discontinuidades entre los modelos de educación escolar y familiar, ya que favorecen los procesos de contextualización de los procesos de enseñanza escolar y la validación del saber y las prácticas socioculturales de las familias indígenas (Lalueza et al., 2019). Lo anterior propone el desafío de generar vínculos entre la escuela y la familia, con el propósito de establecer lazos de confianza para la sistematización de los fondos de conocimiento y su vinculación con el conocimiento escolar (Moll, 2019), reconociendo el carácter hegemónico de la escuela (Lalueza et al., 2019) como un desafío para la transformación de los espacios educativos en contextos de colonización.

En el caso mapuche, los fondos de conocimientos son contenidos educativos propios, asociados a agentes y métodos que han propiciado la continuidad de la educación familiar mapuche a través de la enseñanza de los saberes y conocimientos en el marco de la propia epistemología (Muñoz, 2021).

Los contenidos educativos son un conjunto de saberes y conocimientos que han sido construidos en la relación del hombre con el medio social, cultural, espiritual y el entorno, en una relación subjetiva e intersubjetiva entre los miembros del grupo familiar y comunitario (Quintriqueo et al., 2015). Se relacionan con la cosmovisión, manera de pensar y comprender la realidad desde el propio marco epistemológico de cada sociedad (Muñoz et al., 2019). Para Coña (2017), en el contexto mapuche los contenidos educativos contienen los aspectos centrales de la cosmovisión, la espiritualidad y las representaciones sobre los hechos históricos que, como sociedad han experimentado y que son determinantes para comprender el contexto de vida actual.

Desde la literatura especializada, se identifica al *kii*pan y *tuwii*n como contenidos educativos que articulan las dinámicas familiares, comunitarias y territoriales, siendo centrales para la construcción y reconstrucción socio-espacial del pueblo mapuche (Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). En este contexto, el *kii*pan (ascendencia familiar) y *tuwii*n (origen territorial) son contenidos educativos de alta relevancia en la educación familiar mapuche actual, puesto que contienen los elementos centrales que permiten construir la identidad sociocultural y territorial de las personas (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo et al., 2006). Desde el *mapunzūgun* –lengua mapuche– el término *kii*pan se refiere, por una parte, a la ascendencia parental paterna de una persona y por otra, es un verbo indica venir, desplazarse desde un punto de origen parental y territorial (Augusta, 1996; Erize, 1960; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, 2010). *Kii*pan es un concepto compuesto que sigue los principios de aglutinación contenidos en el *mapunzūgun*, donde las partículas: 1) *kii* es la raíz verbal que indica la unión de una persona con otra en relación a una procedencia familiar; y 2) *pan* sufijo que señala el desarrollo de la acción señalada por el verbo que le antecede en relación al origen familiar, principalmente paterno. Por consiguiente, *kii*pan es la ascendencia familiar de una persona en relación al territorio de asentamiento y momento histórico en que se produce, siendo, por ende, constituyente fundamental de la identidad individual y sociocultural de las personas (Muñoz, 2016).

El *Tuwii*n es el origen territorial en que una persona ha desarrollado su vida y construido un conjunto de aprendizajes, con un vínculo de referencia a la procedencia familiar materna, en tanto un territorio simbólico presente en el desarrollo educativo de las personas (Augusta, 1996; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo et al., 2006). En relación al conocimiento sobre el origen parental y espacial, la familia se

desarrolla en la matrilocalidad, asentándose en el territorio como un conglomerado de elementos en interacción, en los que habitan fuerzas espirituales con las que las personas debieran sostener en el tiempo una relación correcta y en armonía (Bengoa, 2008; Latcham, 1924; Quintriqueo, 2010). El *tuwiiin* es una palabra compuesta bajo principios aglutinantes, donde *tiin* es la raíz verbal que indica inicio u origen de algo o alguien y *wiiin* hace referencia a la luz, un espacio, un tiempo con límites determinados o construidos en la relación social. Por lo tanto, *tuwiiin* es el origen territorial de una persona, principalmente materno, vinculado a la interacción entre un individuo y el medio natural, social y cultural, las representaciones culturales, los saberes y conocimientos ahí existentes, en tanto lugar de asentamiento ancestral (Muñoz, 2016).

En el marco educativo mapuche, el *keiipan* y *tuwiiin* son importantes en la formación de la identidad sociocultural, puesto que contiene los conocimientos sobre la historia familiar, relaciones de parentesco, el oficio y estatus de cada individuo al interior de la comunidad, los que se constituyen como un respaldo de vida para el desarrollo familiar y comunitario de las personas (Muñoz, 2016; Quintriqueo, 2010). En la actualidad, estos conocimientos articulan los procesos de reivindicación territorial, social e identitaria mapuche, al permitir comprender, desde la memoria social e histórica, el despojo, la usurpación, la enajenación y la asimilación experimentada por el pueblo mapuche a manos del Estado chileno. En este contexto, el despojo del territorio tuvo como principal propósito hacer colapsar el modelo social, económico y familiar mapuche para hacerles desaparecer en su integración a la sociedad chilena (Bengoa, 2008). Como señalan Bengoa (2008) y Correa (2021), la radicación de indígenas y la construcción del latifundio, fue el acto de legalización del despojo, de la victoria militar sobre los mapuches y la inducción a la pobreza. Es así como, en la interacción de los contenidos educativos del *keiipan* y el *tuwiiin* las nuevas generaciones mapuches reconocen su territorio ancestral y en él sus raíces, la pertenencia y la memoria.

En el presente estudio, sostenemos que estos fondos de conocimientos son factibles de incorporar en la educación escolar desde un enfoque educativo intercultural, como una forma de establecer vínculos entre la educación familiar y la educación escolar, para superar las discontinuidades educativas y los prejuicios que estas han conllevado. En Chile, esto implica repensar la implementación de la educación intercultural, la cual es desarrollada en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el que presenta un conjunto de limitaciones por su carácter funcionalista al Estado (Muñoz, 2021). Limitaciones que se vinculan al arraigo colonialista de la educación escolar, la enseñanza del saber indígena en la estructura epistémica del conocimiento escolar, la enseñanza del *mapunzugun* (lengua mapuche), desde la estructura gramatical del castellano, la exclusión de la familia y comunidad del medio escolar y de la enseñanza del conocimiento mapuche en la escuela y la prevalencia de prejuicios y estereotipos sobre el mapuche como un sujeto limitado intelectualmente (Luna, 2015; Quintriqueo et al., 2021; Webb y Radcliffe, 2013).

Así, se hace necesario avanzar hacia una educación intercultural crítica y descolonial que favorezca la enseñanza del conocimiento mapuche desde sus propios marcos de referencia socioculturales, que abandone su arraigo colonialista y la exclusión de lo indígena del medio escolar. Igualmente, debe ser construida desde un pluralismo epistemológico intercultural, para comprender la diversidad sociocultural de los escenarios educativos y las particularidades de cada comunidad y territorialidad en que se implemente (Quilaqueo, 2019; Quintriqueo et al., 2021).

3. Método

La metodología empleada es la investigación cualitativa, por cuanto busca conocer, describir y comprender fenómenos sociales y educativos desde la narrativa de los participantes, con el propósito de aportar nuevos conocimientos que sustenten la implementación de la educación intercultural (Bisquerra, 2004; Flick, 2015). El enfoque empleado considera los aportes de la metodología de investigación indígena, la que “revaloriza e implementa el saber ancestral/tribal como manifestación ético-política de autodeterminación y justicia social mediante la crítica de la relación saber-poder colonial” (Rocha-Buelvas y Ruiz-Lurduy, 2018, p. 188). Desde esta metodología, es crucial que la construcción de conocimientos considere participativamente a las comunidades indígenas y, que su desarrollo sea contextual, ético y respetuoso, abandonando las prácticas extractivistas y racistas que ha tenido la investigación científica producto de su raíz colonial (Denzin y Salvo, 2020; Smith, 2016).

El contexto de estudio estuvo compuesto por cinco comunidades mapuches de las regiones de La Araucanía y Biobío, en zona centro-sur de Chile. Se empleó la técnica de muestreo intencionado no probabilístico, según criterios de accesibilidad (Flick, 2015). Los participantes fueron diez *kimches* –sabios-, cuyas características se indica en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Caracterización de los participantes del estudio

Participante	Edad	Sexo	Región	Comuna	Territorialidad	Comunidad
Kimche 1	63	Femenino	Biobío	Alto Bio-Bio	Pewenche	Callaqui
Kimche 2	70	Masculino	Biobío	Alto Bio-Bio	Pewenche	Callaqui
Kimche 3	75	Femenino	Araucanía	Lautaro	Wenteche	Chumil
Kimche 4	80	Masculino	Araucanía	Lautaro	Wenteche	Chumil
Kimche 5	50	Masculino	Araucanía	Vilcún	Wenteche	Llamuco
Kimche 6	52	Femenino	Araucanía	Vilcún	Wenteche	Llamuco
Kimche 7	75	Femenino	Araucanía	Chol-Chol	Naqche	Repocura
Kimche 8	67	Masculino	Araucanía	Chol-Chol	Naqche	Repocura
Kimche 9	52	Masculino	Araucanía	Temuco	Wenteche	Trañi Trañi
Kimche 10	61	Masculino	Araucanía	Temuco	Wenteche	Trañi Trañi

En la perspectiva de Quilaqueo y Quintriqueo (2017), el trabajo con *kimches* es fundamental para la investigación sobre saberes y conocimientos propios, puesto que son ellos quienes que producto de su historia de vida, interacción con el entorno, el medio social y comunitario, portan la memoria histórica y social mapuche. Para los autores, la calidad de *kimche* de una persona es realizada por la comunidad como reconocimiento a su trayectoria de vida, sus conocimientos, conducta y su rol educativo tanto en actividades cotidianas, como en prácticas socioculturales como los *gijatun* (rogativa a la fuerza superior).

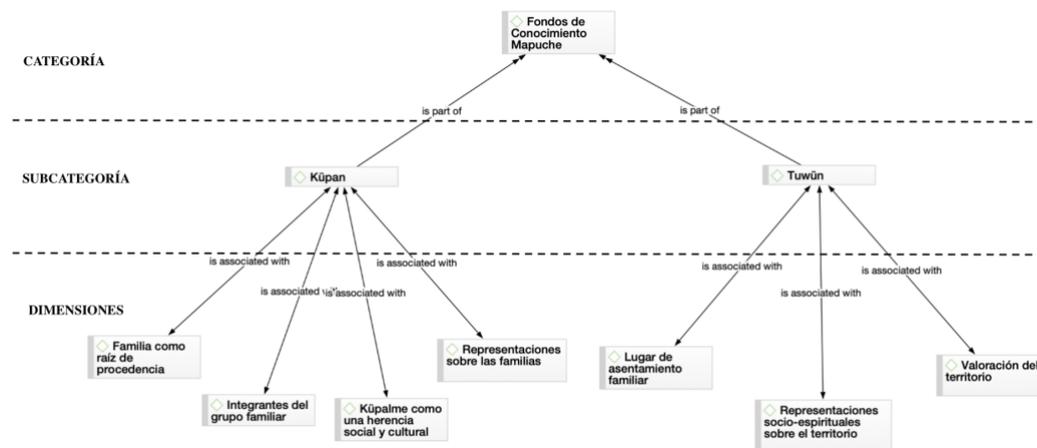
El instrumento de investigación fue la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), en la que se abordó como temáticas principales: 1) la noción de conocimiento desde el saber mapuche, 2) la educación familiar (*kimeltuwün*), sus continuidades y transformaciones; 3) los contenidos educativos del *kiipan* y *tuwün* para la formación de personas, y 3) la historia local y su relación con la memoria social mapuche. El trabajo de campo fue realizado en dos fases, siendo la primera la exploración de campo, en la que se contactaron a los *kimches* para exponerles el estudio y las implicancias de su participación. La segunda fase fue la realización de las entrevistas en la comunidad de

pertenencia de los participantes, considerando el *mañümtü* (retribución) como acto protocolar mapuche que expresa respeto hacia los *kimche*. Las entrevistas fueron realizadas en *mapunzugun* (lengua mapuche), registradas en audio digital y posteriormente transliteradas al castellano.

El análisis realizado fue de contenido (AC), cuyo propósito es relevar los componentes explícitos e implícitos presentes en el discurso de los participantes, relevando los conceptos claves en relación al objeto de estudio (Quivy y Campenhoudt, 2007). El AC favoreció la búsqueda sistemática de los conceptos, conocimientos y prácticas asociadas al *küpan* y *tuwün* en la memoria social de los *kimches*, los que se organizan como dimensiones y contienen los hallazgos del estudio. La organización de la información se realizó mediante un marco de análisis compuesto por categorías y subcategorías construidas teóricamente (Quivy y Campenhoudt, 2007), asociados a dimensiones que emergen del análisis realizado al corpus. El procesamiento de las entrevistas fue realizado en el software Atlas-ti 8, comprendido como una herramienta para la segmentación, organización y relación de la información por parte del investigador, favoreciendo relevar los hallazgos del estudio (Friese, 2013). De esta manera, la implementación del AC en Atlas.ti, permitió una profundización en los datos recolectados que avanzó desde los componentes teóricos a los datos empíricos, expresado en la Figura 1.

Figura 1

Relación de categorías, subcategorías y dimensiones del AC



En el proceso de análisis, se empleó una codificación alfanumérica para identificar la ubicación de los testimonios en la unidad hermenéutica, propiciando el anonimato de los participantes. Así, en la sección (U1, S1, FCMT), U1 indica el número de codificación de una entrevista (documento primario), S1 individualiza la entrevista en que dicha sección se encuentra y FCMT señala la categoría (letras mayúsculas) y subcategoría (letras minúsculas) de análisis.

En el estudio se cumplieron los estándares de resguardo ético consignados en la declaración de Singapur en 2010.

3. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en función de la categoría de análisis Fondos de conocimiento mapuche. Aquí el *küpan* y el *tuwün* se configuran como subcategorías de análisis, lo que releva su importancia al interior de la educación

familiar mapuche. Las recurrencias en el discurso de los *kimche* a estos conocimientos se expresan en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Frecuencia de uso del kūpan y tuwün como contenido educativo

Subcategoría	Recurrencias	%
<i>Kūpan</i> como ascendencia familiar	175	73,2
<i>Tuwün</i> como origen territorial	64	26,8
<i>Total</i>	239	100

En el discurso de los *kimches* el *kūpan* referido a la ascendencia familiar obtiene un 73,2%, de la recurrencia de uso, frente a un 26,8% de las recurrencias obtenidas por el *tuwün* como origen territorial. Esto indica, por una parte, la permanencia de los conocimientos sobre la ascendencia familiar y el origen territorial en la memoria social e histórica mapuche, a pesar de los procesos de asimilación implementados por el Estado chileno. Por otra parte, se constata que los *kimches* focalizan su discurso en los conocimientos sobre el *kūpan*, lo que permite relevar su vitalidad en la actualidad a pesar de las transformaciones sociales y familiares experimentadas en el último siglo. En oposición, devela una pérdida de los conocimientos sobre el *tuwün*, lo que podría estar vinculado a la despojo y transformación del territorio mapuche, por influencia del Estado chileno.

3.1. Kūpan como ascendencia familiar

El concepto *kūpan* se refiere a la ascendencia familiar de una persona, asociado al lugar de asentamiento, al estatus y oficio familiar, los que definen las características de personalidad vinculadas al parentesco. Es una representación social e histórica sobre las uniones matrimoniales, del linaje parental, caracterizado por el asentamiento en un territorio de origen, en un espacio y tiempo determinado. Desde el discurso de los *kimche*, en el estudio se constata que el *kūpan* en tanto fondo de conocimiento tiene cuatro dimensiones, que se detallan a continuación.

La primera dimensión es la familia como raíz de procedencia, en la que se comprende que la pertenencia familiar como un anclaje social y territorial de la persona, de la que aprende su patrimonio cultural, el oficio y adquiere un estatus al interior de la comunidad. Sobre esta base, las personas generan un sentimiento de pertenencia al grupo familiar, llegando a compartir una misma identidad sociocultural. Al respecto un *kimche* señala:

Como fui hijo de madre soltera, sólo tuve una parte de mis raíces. Estos fueron mi difunto abuelo Manuel Pichinao y mi abuelita Lorenza Lemunao Raguil. Ellos eran mapuches netos y muy antiguos. Como le decía, ordenaban todo en mapuche, no sabían ni una palabra de wigka. Por eso quedó grabado en mi memoria y corazón. (U39, S3, FCMk)

En el testimonio, las raíces familiares son los abuelos, quienes vinculan a la persona con su familia y territorio en una relación de aprendizaje centrado en la afectividad. Desde un punto de vista sociocultural, su participación en la educación familiar propicia la formación de las nuevas generaciones en el saber y conocimiento mapuche, por lo que su ausencia es traducida en la negación o pérdida de estos en los niños y jóvenes.

La segunda dimensión refiere a los integrantes del grupo familiar, que se relaciona con el conocimiento de las personas que componen la familia, los grados de cercanía y la relación de parentesco, lo que reglamenta las uniones y alianzas al interior de la

comunidad. Al respecto un *kimche* señala: “*Maje, palu, fiicha kachu*, eso es como un tío, el *chaw*, la *ñuke*. Es que a veces uno puede casarse con una sobrina” (U58, S1, FCMk).

En el testimonio, se constata la nominación en *mapunzugun* de algunos grados de parentesco como el *maje* (tío paterno), *palu* (tía paterna), *chaw* (papá) y *ñuke* (mamá), donde es posible identificar una nominación distinta entre familiares por línea paterna y materna. Su conocimiento propicia el desarrollo de interacciones fundadas en el respeto hacia los familiares y, permite discernir el tipo de interacción y los grados de confianza. De igual manera, en el testimonio es factible relevar que propicia un ordenamiento social al interior de la comunidad, reflejado en una normativa respecto de la posibilidad o prohibición de establecer vínculos matrimoniales entre familiares, según el grado de parentesco existente.

La tercera dimensión es el reconocimiento del *küpalme* como una herencia social y espiritual que porta una persona producto de su pertenencia a una familia en particular. Desde el *mapunzugun*, *küpalme* indica literalmente llevar y está asociado al conocimiento sobre prácticas y roles ejercidos históricamente por algún miembro de la familia. Además, es un concepto compuesto por las siguientes partículas: 1) *kü*: raíz verbal que indica procedencia y pertenencia, 2) *pa*: sufijo que señala el desarrollo de la acción del verbo que le precede, 3) *el*: partícula que indica la existencia y establecimiento de un orden, el que responde a parámetros espirituales propios, y 4) *me*: sufijo que alude al desarrollo de la acción contenida en el vocablo que le antecede. En su conjunto se comprende como el conglomerado de saberes y conocimientos que sustentan el ejercicio de roles sociales, contenidos y desarrollados por una familia determinada, cuyo ejercicio por parte de algún integrante de las nuevas generaciones depende directamente de *günechen* en tanto fuerza superior.

En este contexto, un *kimche* señala: “Sí, siempre se va heredando este rol de *logko gijatufe*, claro que, si una persona tiene un buen conocimiento y espíritu, igual puede perfectamente llegar a ser *logko* con todo el respeto y autoridad que merece” (U54, S2, FCMk). Entonces, el *küpalme* permite a una persona desempeñar un rol al interior de la comunidad y asumir un estatus otorgado por la validación que esa herencia socio-espiritual que posee. En el caso del *logko gijatufe*, referido a la persona encargada de dirigir las rogativas a la fuerza superior, en el testimonio se constata que en ausencia de una persona con dicho *küpalme*, el rol puede ser asumido por una persona que posea los conocimientos requeridos, quien contará con la misma validación por parte de la familia y comunidad. Lo anterior, indica un cambio en la organización social al interior de las comunidades mapuches, inducido por la realidad actual, marcada por la migración hacia los centros urbanos y los procesos de asimilación del Estado nacional.

Finalmente, la cuarta dimensión se relaciona con las representaciones sobre las familias, donde las características de personalidad de los integrantes de un grupo familiar y el *küpalme* se constituyen en un marco de referencia para valorar, evaluar y justificar el comportamiento de una persona. En el estudio se ha constatado que sobre una familia puede recaer una representación positiva o negativa, lo que condiciona las relaciones que se generan entre uno y otro grupo parental.

Por lo mismo, pertenecer a una familia sobre la que recae una buena representación es importante en el desarrollo de la vida, ya que incide en la formación de niños y adolescentes, en lo referido a conocimientos, emocionalidad y sociabilidad. En ese sentido un *kimche* señala: “Yo tengo tres hijos [...] Ellos están casados, son respetuosos, no son tímido, no son pobre porque no tiene que serlo si tiene buena ascendencia” (U25, S8, FCMk). Es así como, una ascendencia familiar positiva, incide directamente

en la vida de las nuevas generaciones y se evidencia en la toma de decisiones y formas de interacción social que éstos desarrollan en su vida adulta. En el testimonio, el comportamiento social deseable se refleja en las ideas de ser respetuoso, haber conformado su propia familia y no ser pobre. Aquí, la noción de riqueza o pobreza no se centra exclusivamente en indicadores económicos, sino que, en una actitud de constancia y perseverancia en el trabajo, en la ayuda al grupo familiar y la generosidad, por sobre la acumulación de bienes.

Respecto de las representaciones negativas, un *kimche* señala “Se les denomina *wecha kiiipan* [ascendencia familiar negativa] por ser personas conflictivas, y en momentos de convivencia queda más demostrado, ya que pasa muy poco tiempo y comienzan las discusiones” (U53, S5, FCMk). Entonces, las familias con una representación negativa, no tienen la posibilidad de establecer interacciones sociales efectivas tanto al interior del grupo familiar como en el medio comunitario o extra comunitario. Esto se configura como un marco de socialización para las nuevas generaciones, quienes pueden asumir estas conductas como formas normales de interacción.

Por lo tanto, al interior de la familia y comunidad mapuche, existen prácticas discursivas como el *gübam* (consejo) que permite orientar a las personas a no establecer vínculos matrimoniales con personas procedentes de familias con representaciones negativas. De esta forma: “si una mujer tiene o llega a una descendencia de ladrones, [...] entonces ahí uno debe pensar bien, porque siempre hay personas que pueden heredar esa característica familiar, ya que esos nunca terminan” (U27, S7, FCMk). Así, al considerar que las características de personalidad y las formas de comportamiento son heredadas, se enseña a las nuevas generaciones para que eviten casarse con personas procedentes de familias con rasgos negativos, como un acto de protección de sus futuros hijos, la familia y comunidad.

En síntesis, los contenidos educativos presentes en el *kiiipan* se relacionan con la estructura de la familia y comunidad en función del grupo parental como raíz de procedencia y soporte de vida para las personas. Estos se constituyen en un marco de referencia sobre el que se desarrollan los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes, que configura las características de personalidad de éstos y los roles que ejercerán en el medio social y comunitario. En el proceso de construcción y reconstrucción de la familia y comunidad mapuche, las representaciones socioculturales sobre las familias y el *kiiipalme* son centrales, puesto que aportan criterios para seleccionar a las personas con quien establecer vínculos familiares.

3.2. *Tuwün* como origen territorial

El *tuwün* se refiere principalmente al origen territorial de un individuo, por lo que se relaciona con el conocimiento sobre la geografía local y el sentido de lugar, lo que es fundamental para el desarrollo de las interacciones de las personas con el medio social, cultural, espiritual y el ecosistema. Los fondos de conocimientos asociados al *tuwün* están vinculados en el relato de los *kimches* a tres dimensiones de conocimiento, las que se detallan a continuación.

La primera dimensión se relaciona con *tuwün* como lugar de asentamiento familiar, sobre el que se construye una relación de identidad y pertenencia territorial. Al respecto, un testimonio señala:

¿Chew tuwüy? Se dice en los pentukun [conversación para conocer en profundidad al interlocutor]. Acá por ejemplo, con mi amigo Fernando que es del sector Chumil, Chumil tuwüy, porque él es de Chumil. Usted es de Temuco, Temuco tuwüy. Usted va a decir yo tengo maje chaw allá en Chumil, Chumil se

llama el mapu, la tierra donde vive Don Fernando, y va nombrando como se llama su tierra allá. (U18, S3, FCMt)

En el testimonio se explicita que el *tuwün* se refiere al origen territorial de una persona, en el que vive y ha desarrollado su proceso de educación familiar. Por esto, es considerado un punto de partida y de origen de una persona, siendo empleado como una referencia socio-espacial en la interacción con miembros de otras comunidades o territorialidades. Producto de la filiación paterna predominante en la comunidad mapuche actual, el *tuwün* hace referencia a la localidad y asentamiento de la familia paterna de un individuo.

Lo anterior no excluye la existencia e importancia del *tuwün* materno en la formación de niños, niñas y jóvenes, ya que la madre, en la implementación de la educación familiar, desarrolla prácticas discursivas vinculadas a la descripción de su entorno de crianza, de los espacios ecológico culturales y de las actividades socioculturales desarrolladas en su territorio de origen. En este contexto, una kimche señala: “Debes enseñarle, los *pixantu* (...), los *lemuntu* (...), ahora ya no hay *pixantu*, sólo eucaliptos que fueron plantados hace ya varios años, seguido del pino” (U25, S3, FCMt). Así, el conocimiento sobre el *tuwün* materno es parte de la educación que reciben niños, niñas y jóvenes al interior de la familia, lo que es reforzado con los actos de visita a la comunidad de origen de la madre, combinando componentes de conocimiento teórico y empírico.

La segunda dimensión son las representaciones socio-espirituales sobre el territorio, vinculada a la existencia de espacios ecológico-culturales en los que habitan *gen* (fuerzas espirituales) que propician el mantenimiento del equilibrio en las relaciones que se establecen con la biodiversidad que caracteriza cada espacio. En el estudio se constatan dos testimonios aportados por *kimches*, que permiten profundizar en la temática:

Sí, por acá tenemos una vertiente, donde hay personas que han visto cosas. Eso es lo que se cree, pero yo no he visto nada. A la vertiente no se puede ir cerca de las doce, ya que puede aparecer un culebrón. Esto es lo que me han enseñado desde niña. (U44, S6, FCMt)

*Se dice que el *chumpaj* es una sirena, pero quizás toma otras formas también, porque es el *gen* que hay en el estero que hay de camino a la escuela y que pasa toda el lof. Unos amigos míos lo vieron entre unos matorrales en el estero, pero yo no les creí, porque nunca lo había visto. (U80, S10, FCMt)*

En los testimonios es posible constatar que los *gen* habitan espacios vinculados con afluentes de agua, donde los *gen* pueden tomar diversas formas para manifestarse físicamente ante las personas, generalmente con características sobrenaturales. Desde una perspectiva cultural, existen protocolos para que las personas puedan ingresar a esos espacios de forma armónica con el *gen*, en función de los conocimientos espirituales contenidos en la familia. Igualmente, se evidencia que no es habitual ver a los *gen*, por lo que el conocimiento sobre estos se desarrolla principalmente desde narrativas realizadas al interior de la familia y comunidad. Que los afluentes de agua sean los espacios ecológico-culturales con presencia de estas fuerzas espirituales, se vincula con la presencia de hierbas medicinales y una alta biodiversidad. Sin embargo, no son los únicos espacios en los que habitan los *gen*, pudiendo ser pedregales o montes, según las características geográficas propias de cada territorio.

Finalmente, la tercera dimensión del *tuwün* es la valoración del territorio, sobre la que recae una doble connotación producto de los cambios introducidos por la sociedad no mapuche. Así, coexiste el valor por el territorio como espacio esencial para la vida en

la cosmovisión mapuche, con una valoración del territorio como potencial de producción económica.

Desde la memoria social e histórica mapuche, los *kimches* señalan que el territorio y los elementos que en ella habitan, coexisten con el ser humano y proporcionándoles lo necesarios para el desarrollo íntegro de la vida. En este contexto, los niños y adolescentes deben aprender un conjunto de pautas y normas culturales, que están a la base de la interacción con el entorno. Al respecto un *kimche* señala:

Debe aprender a cuidarlo y trabajarlo, ya que puede ser un sustento para vivir. Todo niño debería saber lo que es el arduo trabajo en el campo, lo que significa la extracción de los vegetales y frutas de la madre tierra, de manera que valore y cuide su entorno. (U40, S6, FCMT)

En el testimonio, la valoración del territorio desde la cosmovisión propia, está marcada por la idea de cuidado y respeto por la tierra y ésta a la vez como madre que provee a la humanidad aquellos elementos necesarios para su subsistencia. En este contexto, la recolección de recursos naturales y las actividades productivas como la agricultura, no se desarrollan desde una perspectiva extractivista y de sobreproducción. Por el contrario, se realizan considerando las posibilidades de regeneración natural de los recursos, lo que propicia acciones de reposo y rotación de las áreas cultivadas para no fatigar la tierra.

Respecto de la valoración del territorio como un bien de producción, se constata el abandono de la concepción tradicional mapuche, de las nociones de cuidado y extracción limitada de los recursos. Así, se asume una noción territorio como un bien raíz, el que puede ser trabajado por medio de la agricultura, ganadería y/o forestación, generando productos comercialmente viables. Este cambio fue inducido progresivamente por el Estado chileno, quien ya en la década de 1970 fuerza la proliferación de monocultivos agrícolas y forestales. Al respecto un *kimche* señala:

Yo [desde niño] lo viví peñi, con mi viejo, cuando por primera vez fuimos a INDAP a pedir un crédito con mi papi. A pedir un crédito para que sembráramos trigo y todo, como lo hacían los demás y el peñi wigka nos trató muy mal a nosotros y no nos dio el crédito. (U26, S9, FCMT)

En el relato del *kimche*, la introducción del monocultivo agrícola en las comunidades mapuches fue un punto de inflexión que marca la ruptura de la capacidad de auto-sustentabilidad de las familias y comunidades. Además muestra la imposición de un modelo económico neoliberal centrado en una relación extractivista que incorpora tanto tecnología como recursos con que las familias no contaban. Así, el cambio en la concepción del territorio, se relaciona con un escenario en que las personas no son capaces de generar los recursos económicos suficientes para suplir sus necesidades y mantenerse fuera del modelo impuesto por el Estado. Esto ha propiciado nuevas formas de explotación del territorio, como lo es la industria inmobiliaria, cuyos proyectos inciden en la intervención de espacios ecológico-culturales, tala de bosques y relleno de humedales, cambiando de manera definitiva la geografía local.

En síntesis, los contenidos educativos presentes en el *tuwün* se refieren al origen territorial por línea paterna y materna de una persona y en el cual la familia desarrolla su vida. Producto de la interacción de las personas con el entorno, se construye un conjunto de representaciones sociales, espirituales y afectivas, que configuran marco de referencia socioculturales a la base de los procesos educativos propios. El *tuwün* denota los procesos de cambios sociales y económicos inducidos por la sociedad chilena al interior de las comunidades mapuches, reflejado en la doble concepción sobre el territorio. Así, por una parte, permanece la comprensión tradicional del

territorio como un espacio vivo que propicia el desarrollo íntegro de la vida, y por otra, se ha inducido una concepción de éste como un espacio productivo, un bien material sobre el que la persona ejerce propiedad.

4. Discusión y conclusiones

El estudio ha permitido constatar que el *küipan* y *tuwün* son componentes centrales de la configuración social y familiar mapuche, ya que sobre ellos se construye la identidad sociocultural desde una articulación entre la pertenencia familiar y territorial. De esta manera, se configuran tanto como fondos de conocimiento, como fondos de identidad, al relacionarse con recursos sociales y simbólicos, entramados en la memoria social, histórica y en las prácticas socioeducativas (Esteban-Guitart, 2012; Lalueza et al., 2019) de las comunidades mapuches en la actualidad. En este contexto, la ascendencia familiar, el conocimiento sobre los roles sociales desarrollados históricamente por la familia y el estatus que posea al interior de la comunidad, se entrelazan con el origen territorial, el uso del territorio y el conocimiento sobre los seres espirituales (Augusta, 1996; Quintriqueo et al., 2006; Quilaqueo, 2012; Muñoz, 2016). Estos conocimientos han estado tensionados por el colonialismo ejercido por la sociedad chilena y sus instituciones, con el propósito de inducir su pérdida para asimilar al mapuche a la sociedad chilena como sujeto enajenado de su propia cultura (Correa y Mella, 2010; Nahuelpán y Antimil, 2019). Sin embargo, su permanencia hasta la actualidad, refleja los procesos de resistencia cultural desarrollado por las familias y comunidades, en un proceso de construcción y reconstrucción social mapuche en el tiempo.

En tanto fondos de conocimiento e identidad, la enseñanza del *küipan* y *tuwün* se desarrolla en la articulación entre el conjunto de saberes y conocimientos en ellos contenidos, con procesos educativos propios, que propician una ruta de aprendizaje con sentido y pertinencia en el marco de la propia cultura. Esto, en la perspectiva de Quintriqueo y otros (2021), está relacionado al componente epistemológico en el que se sustentan los conocimientos y la educación familiar mapuche.

En concordancia con los postulados de Brito y otros (2018), Esteban-Guitart y otros (2013) y Lalueza y otros (2019), los fondos de conocimientos e identidad asociados al *küipan* y *tuwün* son factibles de incorporar a la educación escolar, con el propósito de superar las discontinuidades educativas existentes entre dicho modelo de educación y la educación familiar mapuche desde un enfoque educativo intercultural. No obstante, en el sistema escolar nacional se encuentra un conjunto de barreras que limitan su incorporación, vinculados principalmente al arraigo colonial de los proyectos educativos en territorio mapuche y a la negación del componente epistemológico del conocimiento mapuche (Torres y Friz, 2020). Esto se relaciona con las contraposiciones epistemológicas entre ambos modelos educativos, donde la educación escolar busca responder a valores y metas establecidas desde la sociedad hegemónica (Lalueza et al., 2019), lo que busca mantener la subalternización de los pueblos indígenas, mediante la proyección del colonialismo desde los estados nacionales. Lo que está estrechamente vinculado con una política pública de educación intercultural funcionalista, la que se distancia de las demandas de los pueblos indígenas (Luna, 2015; Webb y Radcliffe, 2013). Entonces, los fondos de conocimientos e identidad mapuche no solo constituyen una posibilidad de tender puentes en medio de las discontinuidades educativas, sino a la vez, denotar la necesidad de discutir en torno la continuidad del proyecto colonizador de la educación escolar chilena y el carácter funcional de la educación intercultural.

En este contexto, incorporar fondos de conocimiento e identidad mapuche al medio escolar, demanda un cambio en el modelo de educación intercultural vigente en Chile, avanzando hacia una propuesta descolonial (Muñoz, 2021). Esto conlleva, por una parte, la construcción de un proyecto educativo que permita la relativización las relaciones de poder en contextos de colonización, como lo es la educación escolar, la incorporación de la educación indígena, su articulación con el currículum escolar y la construcción de proyectos educativos centrados en el pluralismo epistemológico intercultural (Nahuelpán et al., 2019; Torres et al., 2020; Walsh et al., 2018). Por otra parte, el establecimiento de vínculos entre la familia, escuela y comunidad desde la colaboración, con el propósito de favorecer la actividad investigativa del profesorado, para la sistematización de dichos fondos de conocimiento e identidad, que serán la base de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar en perspectiva intercultural (Esteban-Guitart, 2012; Lalueza et al., 2019; Muñoz et al., 2019).

En el estudio, las limitaciones para la incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en una propuesta de educación intercultural refieren a 4 componentes centrales: 1) lo epistemológico, relacionado a la contraposición entre las nociones de educación, la construcción de conocimiento, los contenidos y finalidades educativas entre la sociedad hegemónica y el pueblo mapuche, 2) el arraigo colonialista de la educación escolar, que estructuralmente prescinde del saber indígena y niega su valor en la sociedad actual, 3) la permanencia de una cultura escolar monocultural y asimilacionista, que limita los vínculos de colaboración en la gestión curricular, y 4) el diseño de políticas de educación intercultural funcionalista, que crean una falsa imagen de apertura del medio escolar hacia la familia y comunidad mapuche. No obstante, desde una perspectiva prospectiva, sostenemos que la incorporación del *keiipan* y *tumiin* como fondos de conocimiento e identidad en la construcción de una propuesta de educación intercultural, es posible al avanzar en una propuesta descolonial, que relativice la hegemonía del conocimiento escolar y genere una apertura al pluralismo epistemológico. Así, los fondos de conocimiento e identidad se posicionan, además, como una instancia para reconstruir y resignificar la relación familia, escuela y comunidad, en la que se establezcan dinámicas de colaboración que trasciendan a los espacios decisionales de la educación escolar en territorio indígena.

En conclusión, el *keiipan* y *tumiin* están basados en contenidos educativos de relevancia sociocultural, al vincularse con las nociones de familia, territorio, representaciones socioculturales y espiritualidad como base de la construcción de la identidad sociocultural mapuche. Estos conocimientos son factibles de incorporar al medio escolar desde un proyecto intercultural descolonial, que permita revertir los procesos de asimilación y dominación social, económica y cognitiva desarrollado por el Estado chileno. Este proceso plantea el desafío de repensar la educación, la sociedad y las relaciones de poder establecidas, para construir una educación y sociedad más justa. Finalmente, propone el desafío de construir una interculturalidad desde abajo, donde sean las comunidades de base los artífices de sus procesos de descolonización.

Agradecimientos

El manuscrito ha sido financiado por el Proyecto Fondecyt 11191041 “Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial” y desarrollado en colaboración con los Proyectos Fondecyt Regular 1181531, 1221718 y del Proyecto Fondef IDeA ID21I10187.

Referencias

- Augusta, F. (1996). *Diccionario araucano*. Cerro Manquehue.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX*. Lom.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brito, L., Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 23-41.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Coña, P. (2017). *Lonco Pascual Coña. Testimonio de un cacique mapuche*. Pehuén.
- Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén.
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Lom.
- Denzin, N. y Salvo, J. (2020). *New directions un theorizing qualitative research. Indigenous research*. Myers Education Press.
- Erize, E. (1960). *Diccionario comentado mapuche-español. Araucano-Pewenche-Pampa-Picunche-Rankülch-Huilliche*. Peuser.
- Esteban-Guitart, M. (2012) La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(4), 587-600.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v18i4.25001>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). Reflexiones alrededor de las relaciones familia-escuela en contextos de alta diversidad cultural. A modo de introducción. En M. Esteban-Guitart e I. Vila (Eds.), *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad* (pp. 17-33). Horsori.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 user guide and reference*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810-2014. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 23(1), 5-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Latham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Cervantes.
- Lohmann, M., Hathcote, A. y Boothe, K. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations for practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 26-32.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4), 659-667.
<https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>

- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68, 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/176053>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche. *Espacios*, 40(19), 21-34.
- Nahuelpán, H. y Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *Historiolo. Revista de Historia Local y Regional*, 11(21), 211-248. <https://doi.org/10.15446/historiolo.v11n21.71500>
- Nahuelpán, H., Antimil, J. y Lehman, K. (2019). Mapuchezugun ka mapuche kimün: Confronting colonization in Chile (nineteen and twentieth centuries). En E. McKinley y L. Smith (Eds.), *Handbook of indigenous education* (pp. 63-83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_24
- Nogger, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Editorial San Francisco.
- Novaro, G., Padawer, A. y Borton, L. (2017). Interculturalidad y educación argentina desde una perspectiva comparativa. *Educação & Realidade*, 42(3), 939-958. <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X021008005>
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, 79-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista*, 35(76), 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-283. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S. y Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), e3610603. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de las relaciones de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 81-95.

- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100010>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Rocha-Buelvas, A. y Ruiz-Lurduy, R. (2018) Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, 41, 184-197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000400184>
- Smith, L. (2016). *A descolonitzar las metodologies. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Torres, H. y Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educación en revista*, 36, e66108. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Walsh, C., Fernández, L. y Candau, V. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83), art. 5.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2013). Mapuche demands during educational reform, the penguin revolution and the Chilean winter of discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341. <https://doi.org/10.1111/sena.12046>

Breve CV de los autores

Gerardo Muñoz

Doctor en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Es investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), del Grupo Erdisc y de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Es investigador responsable del Proyecto Fondecyt 11191041, además, es Co-Investigador de Proyectos Fondecyt Regular y Fondef. Sus líneas de investigación se relacionan con el Currículum y educación intercultural, Educación familiar mapuche, Minorización y Descolonización de educación intercultural. Email: gerardo.munoz01@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Segundo Quintriqueo

Doctor en Educación (Universidad de Extremadura). Es Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Actualmente es Profesor y miembro del Comité Directivo del Doctorado en Educación de la UCT. Ha sido Investigador Responsable de 6 proyectos prioritarios (FONDECYT, FONDEF) y Co-Investigador de 6 proyectos prioritarios (FONDECYT, FONDEF, MILENIO, ANILLO). Es Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT, Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Email: squintri@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

Héctor Torres

Doctor en Antropología (Universidad Laval). Profesor de la Universidad del Bío-Bío, Chile, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha sido responsable del proyecto Fondecyt Iniciación “Contextualización y territorialización de la gestión educativa de la escuela en La Araucanía” (2017-2019). Actualmente es co-investigador del proyecto Fondecyt “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos” (2018-2021) y del proyecto “Partenariat Savoirs et éducation autochtones (PSÉA): Initiatives de mise en valeur des savoirs autochtones dans les programmes scolaires des communautés” (2021-2024), financiado por el Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) de Canadá. Email: htorres@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-7245>

Alberto Galaz

Doctor en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Dr. en Ciencias de la Educación (Université de Rouen). Director y Académico de pre y postgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile (Chile). Desarrolla líneas de investigación en torno a políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente plasmada esta última en un proyecto Fondecyt y en recientes publicaciones. Es Co-investigador del Proyecto FONDECYT Regular 1221524. Email: alberto.galaz@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-2783>

Relaciones entre Práctica Educativa y Conocimientos Familiares Mapuches y Escolares en el Inicio de la Escolarización

Relations between Educational Practice and Mapuche Family Knowledge and Schoolchildren at the Beginning of Schooling

Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra *

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Diálogo intercultural
Educación de la primera infancia
Educación familiar
Conocimientos indígenas
Escuela

RESUMEN:

El siguiente artículo tiene el propósito de contribuir a la comprensión de las relaciones que se presentan entre las prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares al comenzar la escolarización. Describe un proceso investigativo desarrollado durante un año en escuelas rurales de la región de la Araucanía, en el nivel de educación infantil, con niños mapuches de cuatro a seis años, sus familias y educadoras. Como parte del contexto de desarrollo del estudio se consideró que las familias pertenecieran a comunidades mapuches que mantienen una estructura de transición, es decir han perdido su composición comunitaria tradicional, conformándose como grupos familiares extensos. Metodológicamente la investigación se estructuró como un estudio de caso de alcance etnográfico, que incorporó entrevistas y observación participante. Los resultados precisan aspectos micro y macro sociales que afectan las prácticas educativas tanto en el hogar mapuche como en la escuela. En los casos analizados se observa que la relación entre ambos enfoques epistémicos al iniciarse la escolarización se intensifica, estableciéndose procesos de desajuste, asimilación o resistencia cultural. Estos procesos dependen del tipo de vinculación que establezca el o la docente con la base epistémica mapuche.

KEYWORDS:

Intercultural dialogue
Early childhood education
Family education
Indigenous knowledge
School

ABSTRACT:

The following article has the purpose of contributing to the understanding of the relationships that arise between educational practices and Mapuche family and school knowledge at the beginning of schooling. It describes a research process developed during a year in rural schools in the Araucanía region, at the level of early childhood education, with Mapuche children from four to six years old, their families and educators. As part of the development context of the study, it was considered that the families belonged to Mapuche communities that maintain a transitional structure, that is, they have lost their traditional community composition, conforming to extended family groups. Methodologically, the research was structured as a case study of ethnographic scope, which incorporated interviews and participant observation. The results specify micro and macro social aspects that affect educational practices both in the Mapuche home and in the school. In the cases analyzed, it is observed that the relationship between both epistemic approaches at the beginning of schooling intensifies, establishing processes of maladjustment, assimilation, or cultural resistance. These processes depend on the type of link that the teacher establishes with the Mapuche epistemic base.

CÓMO CITAR:

Vargas Iturra, Y. C. P. (2022). Relaciones entre práctica educativa y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 31-47.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.002>

1. Introducción

Actualmente en Chile, las prácticas educativas familiares mapuches se enmarcan en un entorno social diverso y cambiante, razón por la que los saberes se construyen por medio de procesos de interacción epistémica condicionados por estas diferencias (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Olivé et al., 2009). Estas prácticas en el inicio de la escolarización se tensionan por el intercambio entre familia-escuela, en el que existirán continuidades, o discontinuidades culturales (Giroux y McLaren, 2011; Muñoz, 2016; Ogbu, 1982). Las continuidades, surgen al incorporar elementos de la educación familiar en la práctica educativa, por el contrario, las discontinuidades ocurren cuando se impone un tipo de conocimiento ajeno al construido en el ámbito familiar (Bertely et al., 2015; Muñoz, 2016; Ogbu, 1982).

La investigación que aquí se discute busca profundizar en estos procesos, planteando específicamente que la relación entre educación familiar mapuche y escolar en el inicio de la escolarización se ve condicionada por el currículum escolar chileno, donde los contenidos culturales mapuches no están delimitados, por lo tanto, las escuelas no los consideran generando con esto un mayor número discontinuidades (Mansilla et al., 2016; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Treviño et al., 2017). La escuela genera entonces segregación y negación de la identidad y conocimientos propios mapuches repercutiendo directamente esto en el aprendizaje de los niños y niñas (Bartholo et al., 2020; Galtung, 2003). A su vez, las relaciones epistémicas familia mapuche-escuela no han sido suficientemente estudiadas en el inicio de la escolarización (4-6 años), existiendo mayor número de estudios con niños que ya se encuentran participando de la institución escolar (Hecht, 2013; Huenchuleo, 2015; Muñoz et al., 2013; Szulc, 2015). La investigación que se reseña a continuación permite avanzar en la comprensión de las interacciones entre distintas fuentes epistémicas, mapuche-escolar, en un momento clave como lo es la incorporación a la educación infantil. La estructura de este artículo considera una síntesis de revisión de la literatura que sustenta la investigación, métodos, resultados, discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

La relación entre la educación familiar mapuche y la educación escolar en el primer nivel educativo puede ser comprendida desde diferentes enfoques. La investigación que aquí se presenta, se sustenta en los siguientes planteamientos: el enfoque ecológico, las epistemologías decoloniales (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Olivé et al., 2009) y la teoría social crítica (Giroux y McLaren, 2011). Desde estos enfoques se concibe a la familia y la escuela como ambientes de interacción en los que se establecen prácticas de construcción de conocimiento, negociaciones de sentido y significado, que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bravo-Andrade et al., 2018; Olivé et al., 2009). La estructura de esta revisión da cuenta de antecedentes sobre la relación que se produce entre ambas en el inicio de la escolarización, para finalmente describir el objetivo de la investigación.

1.1. Relación familia mapuche y escuela en el inicio de la escolarización

La inserción de los niños y niñas en los primeros niveles de educación infantil, demanda como es común nuevos aprendizajes para los estudiantes que inician su proceso formativo (Castro et al., 2015; García et al., 2015). En el caso de los niños y niñas mapuches al comenzar su escolarización, ya manifiestan saberes y habilidades

asociados a su interacción y procesos de socialización familiar y comunitaria (Cohn, 2000; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Hann, 2000; Rogoff, 1993). En este sentido, la exigencia es mayor para ellos, cuando estos conocimientos previos no se ven representados en la matriz escolar de la cual comienzan a participar, afectando su aprendizaje (Esteban-Guitart et al., 2012; Giroux y McLaren, 2011; Murillo y Duk, 2016; Poveda, 2001). Las dificultades que experimentan los niños y niñas de minorías étnicas como la mapuche al comenzar la escolarización, han sido estudiadas desde el enfoque ecológico cultural planteado por Ogbu (1982). Este enfoque da claridad respecto a los encuentros y desencuentros culturales, desarrollando tres conceptos básicos, congruencia cultural, continuidades y discontinuidades: 1) congruencia cultural, supone un entorno escolar que reconoce las fuentes de significado del estudiante y las integra en la práctica educativa escolar, 2) continuidad, práctica que permite una transición fluida entre entornos educativos, y 3) discontinuidad, se expresa en el quiebre en el aprendizaje del niño y niña al no considerar sus experiencias y conocimientos previos (Esteban-Guitart et al., 2012; Muñoz, 2021; Poveda, 2001). En base a estos conceptos y contrastando con antecedentes de estudios desarrollados en Chile, es posible señalar la existencia de discontinuidades en el proceso de transición desde la educación familiar mapuche hacia la educación escolar. García y Betancourt (2014) describen un quiebre en la identidad mapuche, que puede evidenciarse en la pérdida progresiva del saber cultural, cuando las instituciones no son culturalmente congruentes. Esto ocurre, como plantean Muñoz (2021) y Quintriqueo y Torres (2012), pues existe una diferencia en los marcos referenciales para la construcción de conocimiento en ambos ambientes educativos. Esta diferencia epistémica se agudiza debido a las lógicas neoliberales imperantes en el sistema educativo, que prioriza unos contenidos sobre otros excluyendo el saber local (Torres y Frizz, 2020).

La discontinuidad entre entornos educativos de los que participa el niño o niña junto con afectar el aprendizaje interviene en la identidad que en los primeros años comienza a desarrollarse (Lamas y Thibaut, 2021). Las tensiones experimentadas pueden desarrollar procesos de resistencia cuando existe un enfrentamiento al sentido hegemónico que se busca desarrollar en la escuela, o bien procesos de asimilación al incorporar de manera subordinada la identidad nacional que representa la institución escolar (Rockwell, 2018; Szulc, 2015). En este sentido, la relación que se establece entre prácticas educativas familiares y escolares cuando se ingresa al sistema escolar, dependerá del estatus que sus conocimientos tengan en los ambientes en los cuales desarrollan su aprendizaje. En base a estos planteamientos, es que se hace necesario develar conocimiento sobre la interacción que se da entre prácticas educativas ya sean familiares como escolares de los niños y niñas mapuches que inician su escolarización (Olivé et al., 2009). En consideración a ello, el objetivo de la investigación que se discutirá en este texto es:

- Reconocer relaciones dialógicas y antagónicas entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización de niños y niñas de 4 a 6 años que participan de escuelas rurales

2. Método

La metodología implementada para la investigación, responde a un estudio de caso basado en un enfoque metodológico de etnografía educativa (Guber, 2001; Hecht, 2013; Rockwell, 2018; Stake, 1995; Valdez, 2013; Vargas-Jiménez, 2016). El contexto en el que se desarrolla esta investigación son cuatro escuelas rurales ubicadas en

comunidades mapuches. Los criterios de selección de participantes fueron: impacto, relevancia y pertinencia con el objeto de estudio (Stake, 1995). Considerando estos criterios se conformaron distintas unidades de análisis, la primera compuesta por doce padres o apoderados y la segunda compuesta por cuatro educadoras y una educadora tradicional que labora en dos de los establecimientos considerados para la realización de este estudio (Cuadro 1).

Cuadro 1

Participantes por caso

		Participantes	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Total
Práctica educativa familiar	4 comunidades mapuches	Familias	3	3	3	3	12
Práctica educativa escolar	4 escuelas rurales	Educadoras de Párvulos	1	1	1	1	4
		Educadora Tradicional	1	-	-	1	1

El trabajo de campo consideró tres etapas: práctica educativa familiar, observación de la práctica educativa escolar y sistematización. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas individuales a los padres y educadoras de párvulos y registros etnográficos de la jornada escolar (Milstein, 2015; Rockwell, 2018). El análisis se desarrolló en base a las técnicas de contextualización, saturación de contenido, negociación con los implicados y triangulación (Denzin y Lincoln, 2015). El procesamiento de los datos se efectuó en base a lo propuesto por Spradley (1979), estableciéndose dominios o categorías de significado, subcategorías, taxonomías de términos relacionados semánticamente y temas que representan la identificación de elementos cognitivos de la cultura y creencias de los participantes en el estudio.

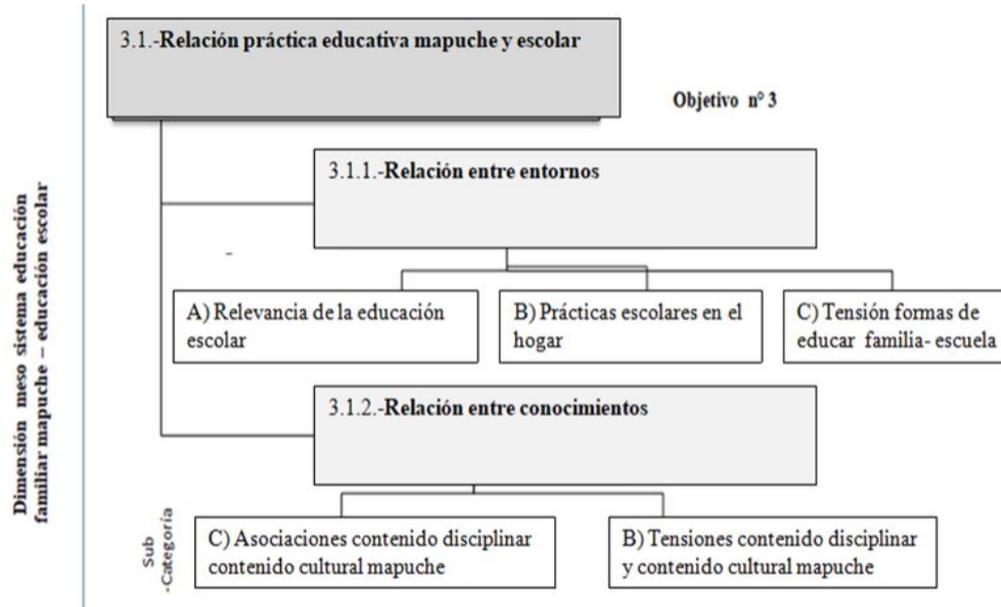
3. Resultados

El apartado resultado, expone al estudio en contexto, considerando el tercer objetivo específico de la investigación “Reconocer relaciones dialógicas y antagónicas entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización de niños y niñas de 4 a 6 años que participan de escuelas rurales”. Con este fin, se presenta la dimensión meso sistema. El meso sistema, contempla las categorías asociadas a la relación entre entornos familia-escuela, y a su vez la relación entre contenidos disciplinares escolares y contenidos culturales mapuches, observados en la práctica escolar. Para la presentación de la información se incorpora un mapa que grafica las relaciones entre categorías y subcategorías y tablas con ejemplos de códigos en cada caso. Para resguardar la confidencialidad de los datos los cuatro casos han sido nominados como: C1, C2, C3 y C4.

3.1. Relación práctica educativa familiar y escolar

La relación entre práctica educativa familiar mapuche y escolar al inicio de la escolarización presenta dos categorías centrales; relación entre entornos y relación entre conocimientos.

Figura 1
Relación práctica educativa familiar mapuche y escolar



3.1.1. Relaciones entre entornos

Esta categoría surge con la finalidad de agrupar taxonómicamente los códigos que explican las interacciones entre familia y escuela, considerando la opinión de las familias y educadoras de párvulos. Las subcategorías que surgen de manera inductiva de la revisión de los datos son las siguientes: a) relevancia de la educación escolar b) prácticas escolares en el hogar c) tensión formas de enseñar familia-escuela

a) Relevancia de la educación escolar

La subcategoría relevancia de la educación escolar presenta ochenta y siete códigos asociados. Está presente tanto en el discurso de las familias como en el discurso de las educadoras de párvulos. A continuación, el Cuadro 2 aborda los códigos de ejemplo.

Cuadro 2
Ejemplos relevancia de la educación escolar

	C1	C2	C3	C4
<i>Educadora</i>	<p>“también son niños que ellos nunca han tenido una escolarización previa, no han asistido al jardín infantil o escuela con anterioridad, no han estado en ningún tipo de jardín o sala cuna. Y esto es importante para su aprendizaje (EC1,3:11)</p>	<p>“A bueno, en marzo, yo pienso que, en marzo abril, mayo uno como tía trabaja mucho con ellos, por la sencilla razón que los niños, que este año me tocaron muchos que no fueron al jardín y vienen primera vez al colegio” (EC2,2:65)</p>	<p>“ellos vienen de familias vulnerables, no hay mucho estudio de parte de los papas... ósea el nivel de estudio es muy básico” (EC3,4:31)</p>	<p>“Eso también es diferente a la ciudad, porque el niño de acá viene a lo mejor con menos conocimiento, ya aquí no hay jardines no hay salas cunas” (EC4,5: 27)</p>

Familia

“porque mi mamá en este caso era analfabeta, mi papá que estudio, me enseño, se preocupaba de que yo aprendiera y mi mamá, aunque ella no había estudiado me insistía que estudiara, para que tuviera más oportunidades” (F3,1:22)	“Él quiere venir al colegio porque aquí le enseñan cosas que uno no puede enseñarle tan bien como les enseña la tía, les enseña a ellos y a él le gusta aprender” (F2,2:31)	“y que tengan las herramientas para salir adelante, eso también que sean educados es decir que puedan educarse porque yo por ejemplo termine recién el cuarto medio en la nocturna” (F3,4:61)
--	---	---

b) Prácticas escolares en el hogar

La subcategoría prácticas escolares en el hogar presentan una recurrencia de veintiséis códigos. Se evidencia su presencia significativa en los cuatro casos. A continuación, el Cuadro 3 aborda ejemplos de códigos, distinguiendo cuales se desprenden de las entrevistas a las familias y cuáles corresponden a las educadoras

Cuadro 3***Ejemplos prácticos escolares en el hogar***

C1	C2	C3	C4
<i>Familia</i>			
“El papá también aunque no tengan tarea les tiene un momento en que lo sea tienen que leer o tomar el lápiz y repasar a los dos por igual” (F3C1,1:193)	“José me ayuda mucho con su hermana, le enseña igual que en el colegio a hacer dibujitos le pasa lápices, como mismo le enseña la tía le enseña a ella también”. (F2C2, 2:101)	"Pero en el caso de mi hija (4 años) no hay que andar diciéndole las cosas, ella misma dice tengo tareas, la tía le mando un cuaderno con tareas y ella las hizo todas” (F3C3,4:68) (EC3,4:51)	“También a veces en enseñanza de aquí de lo que ven aquí en el colegio, hay no se si puedo tanto porque algunas cosas me cuestan, pero lo acompaño y él hace sus cosas solito”. (F3C4,3: 33)
<i>Educadora de párvulos</i>			
“pero este año comenzamos a tener una estrategia, en la que yo les envió no son tareas, sino juegos, loterías de palabras o rimas. Para que los papás empiecen a tener contacto y también sepan en lo que estoy yo en el colegio” (EC1, 3: 73)		"Yo hablo con los apoderados para que ellos apoyen a sus hijos, yo les doy tareas los fines de semana para que no se olviden de que ellos aprenden por repetición (EC3,4:51)	“Yo articuló el trabajo con los papás con cuadernos viajeros libros viajeros” (EC4, 5:23)

Como se observa en el Cuadro 3, las prácticas escolares en el hogar se definen en los casos C1, C3 y C4 como una acción de los padres en base a las exigencias de la educación escolar desarrollándose una interacción centrada en las tareas que se envían al hogar. En el caso C2, está práctica de envío de tareas al hogar no es frecuente, por

lo que las prácticas escolares que se observan en el hogar surgen desde los niños como una reproducción de sus experiencias escolares.

c) Tensión formas de enseñar familia- escuela

La subcategoría tensión formas de enseñar familia-escuela presenta una recurrencia de diez códigos, y se evidencia en tres de los cuatro casos analizados. Los códigos pertenecientes a esta subcategoría se encuentran vinculados a las entrevistas realizadas a las familias (Cuadro 4).

Cuadro 4

Ejemplos formas de enseñar familia-escuela

Familia C2	Familia C3	Familia C4
“Por ejemplo al ... si usted le pone un cuaderno y un lápiz y exigirle a él que aprenda, él no va aprender, por ejemplo, jugando conversando con él, yo encuentro que él aprende más, así?” (F3C2,2:12)	“En el colegio también le enseñan (conocimiento cultural mapuche) pero menos, como que yo siento que deberían tener más para reforzar y que no se pierda con los abuelos, porque así los niños van sabiendo de chiquititos” (F3C3,4: 88)	“Por ejemplo al ... le gusta ir a la escuela, pero las tareas aunque las hace no le gusta tanto hacerlas, prefiere andar afuera o jugar, yo creo que igual es porque están hartos tiempo en la escuela, casi todo el día” (F2 C4, 5:48)

Como se observa en el Cuadro 4, formas de enseñar familia escuela se definen como una divergencia existente entre la educación escolar y la educación familiar mapuche. En el caso C2, las familias enfatizan que existe un conflicto en cómo se plantea el aprendizaje en el ámbito escolar y cómo el niño y niña mapuche aprende. Por otro lado, para el caso C4 existe al igual que en C2 una tensión en la forma de enseñanza, pero asociado a la falta de motivación que se produce en los niños y niñas el enfrentarse a las tareas escolares. En el contexto C3 las familias coinciden en plantear como tensión la no consideración de contenidos culturales mapuches en la escuela. No se observa cuestionamiento únicamente en las familias pertenecientes al caso C1.

3.1.2. Relación conocimientos familiares y escolares

Esta categoría explica la interacción entre los conocimientos construidos en el hogar mapuche y los contenidos que comienzan a tratarse en la escuela, considerando la figura de la educadora de párvulos y de la educadora tradicional. Las subcategorías que surgen de manera inductiva son las siguientes: a) asociaciones entre contenidos escolares y mapuches y b) tensiones entre contenido escolares y mapuches.

a) Asociaciones entre conocimiento escolar y conocimiento cultural mapuche

Esta subcategoría, presenta una recurrencia de cuarenta y uno. Está presente en tres de los cuatro casos analizados C1, C2, y C4, focalizándose en la práctica educativa de la educadora tradicional ETC1 (Cuadro 5).

A partir de los códigos revisados la subcategoría asociaciones se define como la relación entre conocimientos de diferente fuente epistémica y entre conocimiento-experiencias. Como se observa en en Cuadro 5, en el caso de la educadora tradicional ETC1, ETC4, realiza transferencias *winkazungun- mapuzungun*, además de una relación entre conocimientos de otras disciplinas, lenguaje (escritura de palabras en *mapuzungun*) –matemáticas (escritura de los números en *mapuzungun*) y un vínculo con las experiencias familiares y locales de los niños. Las asociaciones de esta profesional, comunican dimensiones distintas, la disciplinar y la cultural. En el caso de la educadora

de párvulo EC2, se observa una consideración a las experiencias familiares expresada en la consulta a los niños y niñas sobre elementos de su cotidianidad comunitaria.

Cuadro 5

Ejemplos asociaciones

Educadora trad. C1	Educadora de párvulos C2	Educadora trad. C4
Na 4- Ñ3: (contando los lápices) -“tenemos uno, dos tres, cuatro, cinco, seis”-.	E- Ñs: Alguno de ustedes recuerda cómo se llamaba la fiesta.	Et- Ñs: - “¿Qué otros lawen conocen?”-
Ñ1. Et: -“tía termine”-	Ñ3- E: El Wetripantü.	Ñ2- Et: - “ Yo conozco la manzanilla, que es para la guatita”-
Et- Ñ1: -“muy bien ahora hay que recortar tus animales”-.	Ña12- E: Para pasarlo bien en la fiesta mapuche. E- Ñs: Si, ya eso lo hicimos en el colegio cierto pero en sus comunidades alguno de ustedes participa en el Wetripantu	Et- Ñs: - “ ¿Hay alguna otra hierbita que conozcan?”-
Ñ5- Ñ3, Ñ2:-“ hay que contar así, cero, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez”-	Ña5, Ñ3 y Ñ2: siii	Ña 3 – Et: - “ yo sé algo tía, los digüeñes, yo tengo un canelo”-
Et- Ñ5, Ñ3, Ñ2, Ñ1: -“Y en mapudungun”-	E- Ñ3: ya usted participa de una comunidad, usted recuerda como se llama su comunidad.(EC2,3:108)	(ETC4,2:40)
Ña4- Et: -“kiñe, epu, küla, meli, kechu , kayu, regle, pura”-		
Et- Ña4: -“Muy bien ”- (ETC1,1:75)		

b) Tensiones conocimiento escolar y conocimiento cultural mapuche

La subcategoría tensiones, se enmarca en la relación entre conocimiento escolar y cultural mapuche. Esta subcategoría presenta una recurrencia de diecinueve códigos y está presente en tres de los cuatro casos analizados, focalizándose en la práctica educativa de la educadora de párvulos de C2 con nueve tensiones. En el contexto C3 no se visualizan tensiones (Cuadro 6).

Como se observa en el Cuadro 6 las tensiones que experimentan los niños derivan de los siguientes aspectos enseñados por las educadoras: el lenguaje, la identidad y la delimitación del espacio. En el caso de la educadora de párvulos EC1 y la educadora EC4, se señala en entrevista y luego se corrobora en los registros la tensión delimitación del espacio físico. Junto con ello en C1 se observa en la práctica tensión en cuanto al contenido identidad nacional. Esta tensión sobre la identidad es experimentada de igual forma en la práctica de la educadora tradicional ETC4, donde se observa un cuestionamiento sobre el ser mapuche. A su vez, en C1 se registra una tensión en el lenguaje de la asistente para nombrar objetos mapuches, refiriéndose a ellos de forma equivocada. La confrontación de vocabulario educadora- niño, se observa en forma repetida en la práctica de EC2, quien se posiciona para hablar del pueblo mapuche en tiempo pasado, mientras que los niños y niñas hablan de sus costumbres y prácticas en presente.

Cuadro 6
Ejemplos de tensiones

Educadora de párvulos C1	Educadora trad. C1	Educadora de párvulos C4	Educadora trad. C4	Educadora de párvulos C2
Registro cuaderno de campo: Ñ4- Ña3: “los niños se encuentran coloreando una bandera chilena en sus puestos. Ñ3- Ña4: - “Tú no eres chilena, eres mapuche” Ña4- Ñ3: (levanta la cabeza y deja de colorear para dirigirse a su compañero) –“Yo soy mapuche y chilena”- (ER1, 2: 33).	Registro: “Et- Ñs: - ... entonces vamos a terminar nuestros números, pero yo les voy a pedir que escriban el nombre de cada número guiándose por su <i>piiron</i> que hicimos”- A-Ñs: - “Osea van a tomar su móvil”- (refiriéndose a <i>piiron</i>) - “y van a contar cuantos nudos tiene la lana y ese es el número que van a escribir”- (ETR1,1:164).	Entrevista: "Aquí es diferente el recreo, la libertad, creo que lo que podría ser que les afecta, es ponerles un cierre un límite a su movimiento, porque ellos se mueven por todo el campo, y aquí hay que limitarlos al espacio de la escuela. El recreo por ejemplo siempre lo encuentran corto" (EM4, 5:36).	Registro: Ñ2- Et: - “Yo no soy mapuche, porque no me gusta la magia”- Et- Ñ2: - “Leandro, ser mapuche es ser gente de la tierra”- Ñ2- Et: - “Ser mapuche es ser bueno...ser bueno con la naturaleza, gente que ...”- Et- Ñs: - “Gente que ama la naturaleza, gente de la tierra”- (ETM4,2:8)	Registro: Ñ8- E: Los mapuches E- Ñs: y ¿cómo vivían en la ruca? E- Ñs: “ ven aquí” (mostrando el fogón de la ruca), aquí había fuego como decía el compañero, porque antes chicos no existían las cocinas, entonces ellos cocinaban dentro de la ruca”- Ñ3- E: -“Se hace un hoyo con una pala, y le hachan palitos y le ponen una parrillita y así es el fogón de la ruca”- (EÑ2,3,131)

4. Discusión

La relación entre práctica educativa familiar mapuche y escolar, se comprende como intercambios entre entornos ecológicos escuela y familia, que amplían sus interrelaciones de influencia durante el primer año de escolarización de los niños y niñas mapuches (Bartholo 2020; Bravo-Andrade et al., 2018; Espinal et al., 2006; Martínez et al., 2014). Estas relaciones se evidencian en C1, C2, C3 y C4 como dialógicas o antagónicas y están presentes en la práctica educativa y en la producción y validación de los conocimientos en cada uno de estos ambientes familiar mapuche y escolar (Meneses y Bidaseca, 2018; Olivé et al., 2009). Para el cruce interpretativo, la estructura de la discusión considera los conceptos asimilaciones, tensiones y relación entre conocimientos. La Figura 2 resume el orden metodológico en el que serán discutidos los resultados.

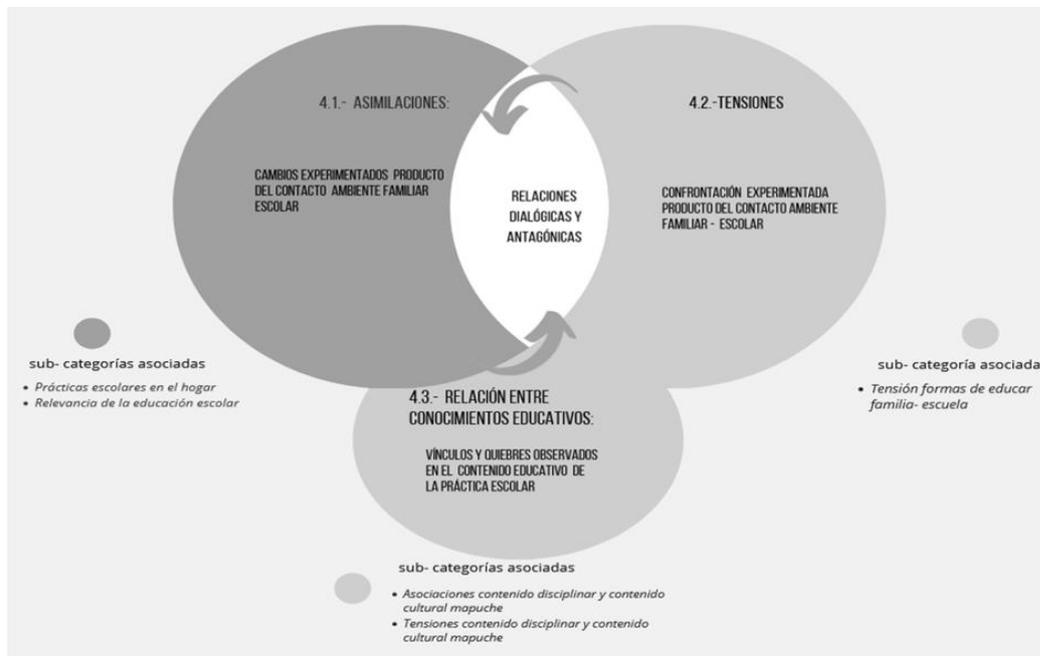
4.1. Asimilaciones

La asimilación cultural se define en el marco de esta investigación como aquellos fenómenos de cambio en los patrones culturales originales, que se desencadenan producto del contacto cultural que experimentan los niños mapuches y sus familias al

iniciarse su escolarización (Muñoz, 2016, 2021; Valtolina, 2019). Como se observa en la Figura 2 las siguientes subcategorías se relacionan con el concepto asimilación cultural: prácticas escolares en el hogar, relevancia de la educación escolar.

Figura 2

Relación práctica educativa familiar mapuche y escolar



La relevancia de la educación escolar expresa la opinión de las familias sobre la escolarización, aludiendo en su discurso a una valoración centrada en el acceso a mayores oportunidades. En los relatos los padres expresan que esta creencia mantiene una raíz en la historia familiar, ya que ha sido traspasada intergeneracionalmente. La relevancia atribuida a la educación actúa reforzando la incorporación de métodos distintos al patrón educativo mapuche en los casos analizados (Silva-Peña et al., 2013).

Por otro lado, los hallazgos sobre la práctica educativa familiar indican que en cada contexto se continuaría la formación familiar de los niños y niñas desde una racionalidad mapuche. Sin embargo, al ingresar al sistema escolar se comienza a utilizar el patrón cultural escolar occidental con mayor regularidad, puesto que es requerido en las tareas escolares (Szulc, 2015). Los padres acompañan las tareas de sus hijos o hijas en base a su propia experiencia de escolarización, correspondiendo esta acción a una historia previa de doble inmersión educativa familiar mapuche y escolar (Muñoz et al., 2019; Quilaqueo et al., 2016). En este sentido, los procesos experimentados por padres y abuelos, son reproducidos nuevamente a partir de la incorporación de los niños a la escuela (García y Betancourt, 2014; Muñoz et al., 2019; Quilaqueo et al., 2020).

4.2. Tensiones

Las tensiones en la relación familia mapuche-escuela, descritas por los padres, evidencian posicionamientos divergentes en la etapa de inicio de la escolarización, que dan cuenta de quiebres en la continuidad del proceso educativo (García y Betancourt, 2014; Ogbu, 1982). A partir del análisis como se observa en la Figura 2 surge de manera inductiva la subcategoría que refleja tensiones: formas de educar familia-escuela.

La tensión entre las formas de educar familia-escuela, está presente en los cuatro casos analizados. En C2 y C4 el argumento de los padres plantea que existe distancia entre la manera de aprender de los niños y niñas mapuches y la forma de enseñanza escolar. Junto con ello, los padres dan cuenta de tener expectativas de fortalecer su cultura en el espacio escolar, expectativas que no son cubiertas del todo por la escuela como lo es el caso C2 y C3. Esta tensión, da cuenta de una conciencia sobre el estatus minorizado de la cultura mapuche en el ambiente escolar (Muñoz, 2016, 2021). Junto con ello, los padres evidencian una oposición ante los enfoques mecanicistas que prevalecen en la escuela, permitiendo señalar que una práctica instrumental y mecanicista agudiza las discontinuidades entre el ambiente familiar y escolar (Arias et al., 2018; Torres y Friz, 2020). Se observa que esta tensión prevalece además puesto que educadoras y familias presentan una visión opuestas sobre la infancia y educación. Desde la educación familiar mapuche, el niño y niña es activo conocedor de su entorno incluido en las actividades del mundo adulto para aprender (Quidel y Pichinao, 2012). Sin embargo, la definición hegemónica, considera a la infancia desde la carencia y la necesidad de apoyos, como una persona en vías de formación (Herrán et al., 2020; Szulc, 2015). Esta visión de infancia queda manifestada, en la categoría relevancia de la educación escolar, esta vez desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, quienes consideran que los niños ingresan con un déficit de conocimiento.

En los casos analizados se observan factores condicionantes de tensiones: el primero es el grado de congruencia cultural de la práctica educativa escolar y el segundo el enfoque asumido en la práctica de la educadora siendo el mecanicista el que genera mayores tensiones o negaciones.

4.3. Relación entre conocimientos educativos

El análisis de la práctica escolar evidencia como se observa en la Figura 2 las siguientes subcategorías de relación entre conocimientos: 1) asociaciones contenido escolar y cultural mapuche, y 2) tensiones contenido escolar y cultural mapuche.

En relación a las asociaciones, existen diferencias entre los casos que cuentan con educadora tradicional (C1-C4) y en aquellos en los que la educadora asume este rol (C2-C3). En el caso de la educadora tradicional (C1-C4) se evidencia una frecuente asociación entre contenido cultural mapuche y experiencias de los niños y niñas. En esta práctica se presentan además otras relaciones: asociaciones entre conocimientos disciplinares de lenguaje (escritura) y matemáticas (números) y transferencias lingüísticas *winkazungun* (castellano) *mapuzungun*. Las asociaciones incorporan elementos de otras disciplinas y transferencias lingüísticas, expresando con ello la construcción de un saber pedagógico desde una racionalidad crítica, caracterizada por el valor asignado al contexto de los niños y niñas (Mejía, 2011). Este tipo de saber pedagógico permite la interacción entre conocimientos de distintas fuentes epistémicas generando diálogo en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia directa de las asociaciones que desarrolla la educadora tradicional, se refuerza un interconocimiento, pues se hacen visibles interconexiones dinámicas sin comprometer la autonomía de los conocimientos mapuches.

Sin embargo, pese a que la práctica de la educadora tradicional favorece estos acercamientos, este diálogo se ve limitado por la prevalencia de un sistema en el cual persiste una imposición académica de un tipo de saber por sobre otro, generando líneas divisorias que fragmentan el qué, cuándo y cómo se aborda el conocimiento mapuche. En los casos analizados se segrega al estatus de asignatura la enseñanza de conocimientos culturales mapuches y se desarrolla en paralelo conocimientos de índole

instrumental (Lagos, 2015). Junto con ello, surgen de manera inductiva en el discurso de las educadoras sub categorías como la relevancia de la educación escolar, esta subcategoría expresa una sobre valoración de la escolarización como única forma de acceder al conocimiento. La validación solo de lo escolar actúa facilitando la segregación de los contenidos culturales mapuches y genera procesos de desajuste cultural en los niños y niñas, procesos que han sido reconocidos como parte del impacto negativo de la escuela (Ayestarán y Márquez, 2018; Quilaqueo et al., 2020).

En relación a las tensiones, estas han sido observadas con mayor frecuencia en la práctica de la educadora de párvulos de C1, C2 y C4 y suceden al abordar contenidos que se oponen a los recibidos por los niños en su ambiente familiar. Algunas de las tensiones que se observaron en la práctica son, confrontaciones de vocabulario y cuestionamientos a la identidad.

La confrontación de vocabulario, sucede de dos formas distintas, en la primera la educadora se expresa del pueblo mapuche en pasado y los niños responden en tiempo presente (caso C2). En la segunda se expresa al cometer errores de denominación de objetos mapuches (caso C1 y C4). Tanto la expresión en pasado como los errores de denominación, evidencian debilidades en las competencias interculturales de las educadoras de párvulos, aspectos que ya han sido observados con anterioridad en la práctica del nivel de educación parvularia por Huenchuleo (2015). Lo que revela una problemática que se repite en distintos contextos.

Con respecto a la siguiente tensión, cuestionamiento a la identidad, esta se expresa al incorporar contenidos referidos a la definición de lo chileno y lo mapuche (caso C1 y C4). Como ejemplo de esta tensión los niños manifiestan frases como: “yo soy mapuche y chilena”, “tú no eres mapuche”; “yo no soy mapuche”; “soy mapuche”.

En estos casos la tensión se comprende ya que la educación familiar mapuche transmite una definición contestaría de la identidad (subcategorías en esta investigación orgullo de ser mapuche). Esta definición se enfrenta a la imposición de la identidad chilena en la escuela, generando cuestionamientos en los niños y niñas que buscan su autodefinición (Merino, 2012). La identidad que comienza a desarrollarse en estos procesos de tensión, transita entre la afirmación y negación, como un dilema a resolver por los niños, que implica ser y sentirse mapuches en el contexto escolar del que comienzan a participar (Bartholo et al., 2020; Merino, 2012; Szulc, 2015).

Ahora bien, con respecto a las asociaciones y tensiones, en el caso C3, no se observan ni tensiones ni asociaciones, ya que el foco de la práctica está en el desarrollo de tareas de forma mecánica. Como consecuencia de esta práctica los niños y niñas se desconectan gradualmente de las experiencias educativas. En este caso la instrumentalización de la enseñanza, genera ausencia de diálogo y negación prevaleciendo un saber pedagógico desde una racionalidad técnica educativa (Aguirre, 2018). Los niños al no ver representadas sus experiencias, sus conocimientos y prácticas, responden no implicándose en el desarrollo de tareas educativas, lo que afecta su aprendizaje.

5. Conclusiones

Primero, en cuanto a la relación práctica educativa familiar mapuche y escolar, la investigación revela que la interacción entre entornos se caracteriza por asimilaciones y tensiones que marcan el inicio de la escolarización. Junto con ello, el estudio observa que existe un cruce entre conocimientos definido a partir de interacciones dialógicas y

antagónicas, en las que el punto de partida son los conocimientos construidos por los niños en su ambiente familiar.

Como parte de las asimilaciones presentes en la transición ecológica de los niños desde el ambiente familiar al ambiente escolar, los padres modifican sus prácticas educativas en función de las necesidades y características del contexto escolar del cual comienzan a participar, asumiendo prácticas escolares en el hogar. Los padres apoyan estos deberes, reforzando los aprendizajes en base a su propia experiencia de doble inmersión educativa fundamentando su quehacer en una alta valoración sobre la escuela y su impacto en la calidad de vida, valoración que ha sido transmitida entre generaciones. Asumir estas prácticas restringe la construcción de formas de enseñanza derivadas de su identidad cultural, como se observó en uno de los casos (C3) en el que no hay presencia de métodos educativos mapuches y estos han sido modificados asumiendo prácticas de índole escolar.

Ahora bien, de la misma forma en la que se expresan asimilaciones, se puede observar tensiones. Con respecto a las tensiones, estas expresan la conciencia de los padres sobre la distancia entre el modelo educativo escolar y la educación familiar mapuche. Algunos padres cuestionan el espacio dado a los conocimientos culturales mapuches y la forma de enseñanza mecanicista de la escuela, principalmente al observar la reacción de los niños y niñas ante algunas prácticas escolares.

Como segundo elemento, los resultados permiten comprender la relación entre conocimientos de distinta fuente epistémica. En este sentido, se hace necesario considerar que existen dos agentes educativos en los contextos analizados que establecen relaciones diferenciadas entre contenidos educativos, la educadora de párvulos y la educadora tradicional. Los hallazgos señalan elementos que definirían esta relación. Se observa que la educadora tradicional desarrollaría un saber pedagógico vinculado a una racionalidad crítica, generando relación dialógica entre conocimientos, caracterizada por un mayor número de asociaciones. En el caso de la educadora de párvulos el saber pedagógico está vinculado a una racionalidad técnica, la relación entre conocimientos es antagónica, generando un mayor número de tensiones. Junto con ello, se observa en el caso de las educadoras de párvulos, como criterio compartido una creencia sobre la relevancia de la escolarización, que genera una perspectiva del déficit sobre los conocimientos que portan los niños y niñas cuando ingresan al nivel. Esta subcategoría relevancia de la educación escolar en estos casos, tiene como consecuencia la consideración de validez atribuida solo al conocimiento escolar, afectando de esta forma la inclusión de otro tipo de conocimiento.

A partir de la descripción de estos resultados se puede señalar que la congruencia cultural de la acción educativa, depende del tipo de saber pedagógico construido por la profesional ya sea educadora de párvulos o educadora tradicional. Además, se observa que las diferencias en la congruencia cultural entre educadora tradicional y educadoras de párvulos provocan distintas respuestas en los niños y niñas. En el caso de la educadora tradicional, los niños generan transferencias entre una y otra fuente epistémica, favoreciendo la continuidad de sus conocimientos familiares mapuches y el desarrollo de un inter-conocimiento. En el caso de las educadoras de párvulos, las relaciones antagónicas generan tensiones y desajustes en los niños, que afectan tanto su comprensión de los nuevos aprendizajes como su autodefinición identitaria. Como tercer elemento, está la instrumentalización de la práctica, considerada por los padres como elemento que limita la continuidad cultural entre uno y otro entorno educativo en este periodo de transición. Esta instrumentalización es observada con mayor frecuencia en uno de los casos (C3) y genera una ausencia de diálogo y negación de los

conocimientos de los niños, teniendo como consecuencia a diferencia de los otros casos, una mayor desvinculación de los niños y niñas en relación a su aprendizaje.

Comprender la relación entre entornos y conocimientos en la etapa de inicio de la escolarización permite delimitar la urgencia de favorecer investigaciones que profundicen en las competencias y saberes pedagógicos interculturales de los agentes educativos que se desempeñan en el nivel inicial. En función de los resultados el saber pedagógico de los agentes educativos incide en la selección de elementos a incorporar en su práctica educativa, por lo que es un factor determinante para la congruencia cultural educativa.

Referencias

- Aguirre, J. C. (2018). Boaventura De Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. *Cinta de Moebio*, 61, 1-11.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100001>
- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalism in pedagogical practices along basic teacher education in La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Ayestarán, I. y Márquez, B. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 7-15.
- Aparicio, E. C., Ruiz, L. y Carrasco, C. L. (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: Propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 25-40.
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., de Andrade, F. M. y de Castro, D. L. (2020). Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 57-76.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003>
- Bertely, M., Sartorello, S. C. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de educación inductiva intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- Bravo-Andrade, H. R., Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., González-Gaxiola, Y. E. y Hernández-Paz, M. T. de J. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. En N. A. Ruvalcaba-Romero y M. G. (Coords.), *Salud Mental. Investigación y Reflexiones sobre el Ejercicio Profesional vol III* (pp. 91-106). Universidad de Guadalajara.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.148.49313>
- Denzin, N. y Lincoln, I. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Gedisa.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14(4), 21-34.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- García, M. y Betancourt, S. (2014). El pueblo mapuche y su sistema de comunicación intercultural. *Alpha*, 38, 101-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100008>
- Giroux, H. y McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Ediciones Miño y Dávila.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y flexibilidad*. Editorial Norma.

- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educacao Publica*, 22, 405-419.
<https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/2.924>
- Huenchuleo, D. (2015). *Concepciones de educadoras de párvulos sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe en dos jardines infantiles emblemáticos con sello intercultural dependientes de la JUNJI*. Universidad de Chile.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94.
<https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Lamas, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educación y Pesquisa*, 42(1), 213-228.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Martínez, M., Robles Haydar, C., Utria Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.1.4930>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación (es) en la(s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Fondo Editorial.
- Meneses, M. P. y Bidaseca, K. A. (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d>
- Merino, M. (2012). ¿Qué significa para ti ser un/a joven Mapuche hoy en Chile. *Discurso & Sociedad*, 11(1), 115-133.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25(1), 193-212.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S071873782016000200001>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>
- Muñoz, G. O. (2016). Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo de la Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400703/gomt1de1.pdf?sequence=5.xml>
- Muñoz, G. O. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche. Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.
<https://doi.org/10.4067/S071807052021000100391>
- Muñoz, G. O., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19), 21-32.
- Olivé, L., Santos, B., Salazar, C., Navia, W., Tapia, L., Valencia, G. y Puchet, M. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO.

- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307. <https://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropológica*, 17(31), 45-68. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Quidel, J. y Pichinao, J. (2012). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo Mapuche*. Seremi Educación Araucanía.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.
- Quilaqueo, R., Sartorello, S. y Torres, C. (2020). *Diálogo de saberes en educación intercultural en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México*. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial. *Universidad Católica de Temuco*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.2>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Silva-Peña, I., Bastidas García, K., Calfuqueo Tapia, L., Díaz Llancafil, J. y Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 34, 1-14.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. Sage.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
- Torres, H. y Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em revista*, 36, e66108. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile, experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Valdez, Z. (2013). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24. [https://doi.org/10.18845/rc.v21i1\(2012\).810](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1(2012).810)
- Valtolina, G. G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(55), 31-47. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503>
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica Educare*, 20(2), 501-513. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>

Breve CV de la autora

Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra

Doctora en educación, Magíster en ciencias de la educación mención en currículum y evaluación. Educadora de párvulos, licenciada en educación. Actualmente Docente de la Universidad Austral de Chile. Se desempeña en la formación inicial de educadoras de párvulos. Su línea de investigación se asocia a la educación infantil e interculturalidad, así como también la práctica educativa y la evaluación. Este artículo es parte del proyecto de investigación FONDECYT n° 1181314 “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Email: yenyvargasiturra@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-4636>



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

Comprensión Ontológica Indígena-Aimara de los Fines Educativos y Mito de la Escuela

Indigenous-Aymara Ontological Understanding of Educational Purposes and the Myth of the School

Saúl Bermejo-Bermejo * y Yanet Amanda Maquera-Maquera

Universidad Nacional del Altiplano, Perú

DESCRIPTORES:

Educación indígena
Mito
Ontología
Teleología
Cultura aimara

RESUMEN:

La diversidad de concepciones indígenas para entender al ser humano, elaborar conocimiento y educar, históricamente negadas e invisibilizadas, requieren por justicia social ser reconocidas como fuentes para enriquecer y construir sistemas educativos auténticos. Es un estudio cualitativo-hermenéutico, cuyo objetivo es aproximarse a la comprensión ontológica de los sentidos otorgados por indígenas-aimara a los fines de la educación y el mito de la escuela. Participaron líderes indígenas residentes en comunidades del extremo Sur peruano, que mediante entrevistas en profundidad posibilitaron el registro de datos en lengua aimara. Según los resultados obtenidos a través del análisis de contenido y lingüístico-semántico, para los aimara no hay forma de distinguir la relación sujeto-objeto, todos son sujetos como experiencia colectiva de vida en armonía; perciben que la educación desmerece el núcleo ontológico del ser, supeditando a propósitos ajenos, forzándoseles a asimilarse en seres para otro, reduciéndose la teleología de la educación al éxito-fracaso escolar y la esperanza del bienestar-progreso a futuro, que además de resultar contrarios a la episteme aimara, son equivalentes según ellos a la idea de postergar la vida mientras se permanece en la escuela, constituyéndose el mito de escuela en la posibilidad de lo mismo: perpetuar la condición de ser-negado.

KEYWORDS:

Indigenous education
Myth
Ontology
Teleology
Aymara culture

ABSTRACT:

The diversity of indigenous conceptions to understand the human being, to elaborate knowledge and to educate, historically denied and invisible, require for social justice to be recognized as sources to enrich and build authentic educational systems. It is a qualitative-hermeneutical study, whose objective is to approach the ontological understanding of the meanings granted by indigenous-Aymara for the purposes of education and the myth of the school. Indigenous leaders residing in communities in the extreme South of Peru participated, and through in-depth interviews made it possible to record data in the Aymara language. According to the results obtained through content and linguistic-semantic analysis, for the Aymara there is no way to distinguish the subject-object relationship, they are all subjects as a collective experience of life in harmony; they perceive that education detracts from the ontological nucleus of being, subordinating themselves to other people's purposes, forcing them to assimilate into beings for another, reducing the teleology of education to school success-failure and the hope of future well-being-progress, which in addition to being contrary to the Aymara episteme, they are equivalent according to them to the idea of postponing life while remaining in school, the myth of school constituting the possibility of the same: perpetuating the condition of being-denied.

CÓMO CITAR:

Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2022). Comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 49-63.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.003>

1. Introducción

La educación dirigida a las poblaciones indígenas dista mucho de ser la realidad vivida, la realidad latente (Didier, 2019), que toma en cuenta las representaciones sociales y los sentidos develados para desarrollar la condición humana; con estas actuaciones, la escuela habitualmente “es del mundo pero [se sitúa] aislada de él” (Gil, 2018, p. 47). Predomina la concepción de la educación como un servicio de calidad a ser satisfecho y no como un valor o posibilidad para fructificar el talento humano, forzándose a tomar una postura diferente y desconocida para el mundo indígena-aimara. En sentido ontológico y ético, asevera Göttler (1965) que todo ser humano, cualquiera sea su individualidad antro-po-psicológica, “ha de ser considerado y tratado como un valor en sí y nunca será lícito supeditarle a objetivos extraños de sí mismo” (p. 121).

Desde siempre, la educación del hombre ha estado vinculada al entorno histórico-social y geográfico, cada cultura ha trazado los propósitos educativos a ser asumidos por cada individuo, por consiguiente; las perspectivas de formación humana varían en relación a las diversas interpretaciones o cosmovisiones del mundo y de los planos de actuación subjetiva e intersubjetiva del hombre. Hace falta atreverse a visibilizar las otras formas de pensamiento coexistentes en una otredad cultural (González, 2007; Sosa, 2009), comprender auténticamente las epistemologías emergentes que contemplan visiones, sabidurías y conocimientos distintos, vinculados a la formación de la persona al trazar su proyecto de vida personal y social.

La humanidad entera, en pleno siglo XXI, no puede darse el lujo de subestimar el conocimiento indígena-aimara desarrollado en miles de años. Es trascendental acercarse e incorporar el pensamiento indígena, no sólo para hacer frente a algunos edificios conceptuales y supuestas verdades incontrovertibles, sino para enriquecer el conocimiento y pensamiento universal, como valor y creación humana. La nueva normalidad, producto de la pandemia Covid-19, es la oportunidad histórica para redefinir el sentido de la educación dirigida a las poblaciones indígenas, es necesario sentar las bases de una pedagogía auténtica, con referencia a realidades auténticas para entender desde ella, al tipo de hombre que se pretende formar o llegar a ser lo que en efecto puede lograr la persona, dotada de libertad y autonomía en camino a sus expectativas e ideales sociales. El curso de la educación indígena debe adaptarse a las nuevas circunstancias, percepciones y sentidos otorgados por los usuarios, así como a los cambios en los paradigmas pedagógicos, generando en la conciencia subjetiva de los decisores de políticas públicas educativas y docentes que, el interés mayor debe ser el bienestar de los estudiantes y por eso se “debe velar por su vida y por el sentido de su vida” (Torrallba, 2000, p. 177). Es más, el indígena-aimara no puede renunciar a la educación pública entendida como, el espacio de realización del derecho a la educación y “cualquier intento por debilitarla debe ser considerado como un ataque directo a su disfrute y realización (Pulido, 2017, p. 24).

No sólo es relevante conocer las experiencias o prácticas educativas desarrolladas en contextos indígenas, sino también las formas de pensamiento con las que están vinculadas estas acciones, a partir del dinamismo dialéctico del ser (Gadamer, 2003), por cuanto de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (Álvarez, 2012). Soslayar el sentido y los propósitos otorgados a la educación y la escuela desde la epistemología indígena, constituye un problema central, un obstáculo para definir las políticas y concepciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas. Como se advierte, es una temática no puesta en

escena o priorizada por los investigadores, sino es una necesidad establecida por la situación misma del fenómeno en sí, que reclama ser develado e interpretado.

2. Revisión de la literatura

¿Es posible pensar sobre el significado y sentido de la educación sólo desde una epistemología heredada, que considera el conocimiento humano como único, verdadero y sujeta a leyes universales? o ¿existen formas de pensamiento alternativos elaborados en un contexto cultural e histórico? Si consideramos que el hombre es un ser social por naturaleza (Gelles y Levine, 2000), inserto en un contexto socio-histórico, cultural e ideológico (Montero, 2020; Zavala, 2009), a partir del cual construye su propia cosmovisión o tramas de significados peculiares de ver, sentir y percibir la realidad, entonces; los supuestos universales y verdaderos dejan de ser absolutos y atemporales.

Según Williams (2006), para el pensamiento predominante, “el concepto de verdad mismo —es decir, el papel absolutamente básico que la verdad desempeña en relación con el lenguaje, el significado y la creencia— no experimenta variaciones culturales, sino que es el mismo siempre y en todas partes” (p. 69), por consiguiente; al restringir toda posibilidad de comprender la diferencia específica cultural e histórica del ser humano, la verdad puede no ser útil sino destructiva (Nietzsche, 2003). En la sociedad del conocimiento (García-Peñalvo, 2020), es necesario reinterpretar y reorganizar el conocimiento lineal, fragmentado, desarrollando formas alternativas de concebir la ciencia de manera más participativa, colectiva y transdisciplinaria que, implique un diálogo de saberes para descubrir nuevas soluciones y significados de la realidad (Ávalos, 2006; Gutiérrez, 2002). El artículo, entre otros aspectos, se inscribe en esta corriente de pensamiento, reconociendo a la epistemología indígena-aimara como contribución para repensar y definir posibilidades de transformar la educación indígena, con justicia social.

La educación cualquiera sea su naturaleza, está permanentemente relacionada al ser, a la existencia del individuo, su saber y actuar. Inicialmente, el término ontología difundido por Christian Wolf, comprendió los conceptos de ser y ente, indistintamente; hasta que Martín Heidegger (1978), introdujo la diferencia ontológica para distinguir entre ser y ente, haciendo posible la comprensión del hombre como ser-ahí, como manifestación privilegiada del ser y no como un ente más, como un objeto o una cosa. El ser-ahí existe, forma parte del ser-en el mundo, junto a otros ser-ahí y entes que lo rodean, se preocupa por ellos, comprendiéndolos e integrándolos activamente, es el único que se pregunta por el ser, por el sentido de la capacidad de encontrar sentido a todo lo que existe. También la educación es un fenómeno ideológico, que conlleva un discurso y una acción dirigida por una política educativa condicionada por los intereses del poder dominante (Ortega, 1989).

El sentido y significado de dignidad humana entre los aimaras, antecede a la Carta de las Naciones Unidas de 1945 o la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948, que aparecieron como el fundamento de los derechos humanos después del holocausto. Esta dignidad, como formulara Kant (2007), no es entendida como acatamiento de una legislación impuesta, sino es un valor interno inherente a la condición humana que hace que seamos fin en sí mismos por nuestra propia voluntad. De donde resulta que ningún humano puede hacerse señor de otro y subordinarlo a su voluntad. Ni nadie puede ser esclavo, ni por voluntad propia o por contrato, de tal

manera que la autonomía es el fundamento sustancial e inalienable de la dignidad humana.

En el Perú se asumió la escuela rural dirigida a los indígenas, como una educación para el ascenso social y progreso definida sobre la base de la temporalidad del futuro. El acceso de los indígenas a la educación se explica como “un recurso para ubicarse en forma más ventajosa en el sistema de estratificación social vigente, sin que por esto se altere la estructura de clases imperante” (Alberti y Cotler, 1972, p. 10), haciendo las veces de un trampolín para la movilidad social, legitimación política, conservando el orden establecido y las polaridades sociales; otros marcos teóricos adjudicaron a la educación rural el rol de inclusión, para que los excluidos se integren en mejores condiciones a la sociedad nacional-urbana, buscando construir ciudadanía y democracia (Ames, 2002; Montero et al., 2001; Oliart, 2004). Sin embargo, Degregori (2013) desde la perspectiva cultural y social, al enfatizar el carácter dinámico de la cultura andina (Aimara-Quechua) y su capacidad de transformación y adaptación, señala como un punto de inflexión que los pobladores andinos del siglo XX, descienden del pasado histórico y emprenden decisivamente el ascenso hacia el progreso, la modernidad:

Lo cierto es que el tránsito del mito de Inkarrí al mito del progreso reorienta en 180 grados a las poblaciones andinas, que dejan de mirar hacia el pasado. Ya no esperan más al inka, son el nuevo inka en movimiento. El campesinado indígena se lanza entonces con una vitalidad insospechada a la conquista del futuro y del “progreso”. (Degregori, 2013, p. 220)

En adelante, el análisis de la educación para los indígenas tuvo por referente el tránsito del mito de Inkarrí al mito del progreso, asociándose de este modo; la importancia de la educación y la definición de políticas educativas desde el Estado, con la idea de progreso y la consiguiente afirmación de ciudadanía y sociedad democrática.

Así, diferentes esfuerzos realizados por connotados autores en el Perú, como Natan Wachtel, John Murra, John Rowe, María Rostworowski, Tom Zuidema entre otros, al tratar de inferir la Historia andina a partir de una visión del centro a la periferia, empleando la observación y las metodologías etnográficas básicamente, desestimando el componente lingüístico indígena que es vital en nuestras sociedades, conllevaron a reducir la realidad histórica de las sociedades andinas a otra realidad no histórica: conocimiento histórico, asumiendo su propia episteme, lengua y cultura como axiológicas; destinando de este modo, a la Historia andina, a convertirse en una historia despojada de su necesaria singularidad inicial (Salomón, 1994). El fluir diacrónico y sincrónico de la cultura andina, al carecer de fuentes escritas o tradición óptica (sólo lo traducible matemáticamente es científico), se sustenta en la oralidad del lenguaje; es condición *sine qua non* sumergirse en la estructura lingüística del aimara o quechua, para aproximarse a la comprensión del ser y lógos indígena, definitivamente. Antonio Bustos (2011), advierte que los investigadores sobre la vida rural no tienen en cuenta el “mundo de la vida” como motivo de su trabajo, en este caso en particular la lengua, por cuanto ésta “no se limita a la palabra, al enunciado o al argumento; se asienta y engarza con múltiples lenguajes disponibles gracias a la evolución de los seres vivientes, a la fisiología del cerebro y a los sistemas perceptuales y expresivos del cuerpo” (Díaz, 2016, p. 26). Es más, en una coyuntura de permanente cambio e incertidumbre es fundamental educar para entender la vida (López, 2020), la resignificación de una lógica sustentada en el ser y el sentido.

En la actualidad, la finalidad intrínseca de la educación constituye el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo escolar, predominando la visión

utilitarista de calidad educativa (Cuenca, 2012). Los resultados muestran que el Perú no se aproxima al 100% de estudiantes que logren desempeños por lo menos satisfactorios en cualquiera de las áreas del currículo evaluadas (Guadalupe, et al. 2017). Dada la segmentación de la población peruana con marcadas brechas de exclusión, desigualdad social, política y económica, las peores evidencias de crisis de la educación nacional, están ubicadas en las zonas rurales donde están asentadas mayoritariamente las poblaciones indígenas, como los aimaras y los quechuas. Las razones por las que la educación rural es muy deficitaria, advierte Rivero (2016), “tiene que ver con el lugar en el que se da y lo que ese lugar representa para la sociedad nacional” (p. 65), se trata de estudiantes segregados que por su condición socioeconómico y étnico-cultural obtienen los peores resultados escolares (Carrillo, 2020). Antes de la pandemia Covid-19, solo el 39% de hogares a nivel nacional contaban con instalación o acceso a la internet y en el área rural apenas el 5% (INEI, 2019), situación que se agravó a raíz del confinamiento y el cambio hacia los procesos formativos no presenciales, dificultando de sobremanera el acceso a la educación de estudiantes de comunidades nativas y campesinas (Defensoría del Pueblo, 2020), generándose barreras entre los sectores urbanos y rurales (Monge et al., 2020), cada vez más extremas.

Teniendo como referencia estas consideraciones, se pretende dar un giro epistémico sobre las concepciones educativas desde el pensamiento aimara, superando los supuestos de la objetividad científica y la materialización de lo medible, y como tal, el objetivo del estudio es aproximarse a la comprensión ontológica de los sentidos otorgados a los fines de la educación y a la desmitificación del mito de la escuela por los indígenas-aimara, habitantes del extremo Sur del territorio peruano.

3. Método

Enfoque metodológico

En este sentido, el abordaje emprendido es de naturaleza cualitativa, de enfoque hermenéutico que articula lo histórico, cultural y contextual comprendiendo el fenómeno en estudio, a través del uso e interrelación entre secuencia y orden de las unidades lingüísticas (Halliday, 1985), en lengua aimara (centralidad de la lengua), conforme se manifiesta a la conciencia tal cual es (Husserl, 1992), teniendo como epicentro lo intersubjetivo (Schütz, 1993); para ello, se nutre de teorías interpretativas y de justicia social que conllevan a conceptualizar la complementariedad del reconocimiento cultural y la igualdad social (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Fraser, 2016).

Categorías de análisis

Al identificar patrones asociados a los significados y contextos atribuidos a la problemática planteada a través del uso de la lengua aimara, el estudio presenta 02 categorías de análisis: a) comprensión ontológica de los fines de la educación y b) desmitificación del mito de la escuela.

Participantes

Participaron bajo consentimiento informado y de manera voluntaria 18 líderes indígenas-aimara, residentes en las provincias de Chucuito-Juli, El Collao y Puno, pertenecientes a la Región de Puno-Perú, que comparten las siguientes características: lengua-cultura aimara, ejercicio del cargo de Presidente de Comunidad Campesina y/o gestor de escuela comunal, liderazgo, prestigio-respeto reconocido por los demás

miembros de comunidad. La totalidad de los participantes residen permanentemente en la comunidad, dedicados a labores agropecuarias, corresponden al sexo masculino, con un promedio de 45 años de edad, cuyos niveles de escolaridad no exceden de la educación básica. Durante la incursión a través del trabajo de campo en las comunidades aimaras, no fue posible registrar antecedentes de lideresas indígenas con las características señaladas para los participantes del estudio.

Instrumentos

Se utilizaron básicamente, la entrevista en profundidad dirigida al registro de información respecto a las categorías de análisis y el cuaderno de campo para datar las unidades lingüísticas en aimara, conforme al propósito del estudio.

Trabajo de campo

Consistente en las siguientes acciones: a) Selección de informantes clave, lograr consentimiento-aceptación para participar del estudio, informar sobre los propósitos del estudio, empatía y confianza mutua, b) Concertar espacio, tiempo exclusivo para tratar el guión temático de preguntas, c) Momento de la entrevista: respeto y asertividad, solicitar datos de informantes como cargo que ocupa en la comunidad, ocupación, nivel de escolaridad, iniciar con las preguntas clave y dejar que la comunicación fluya de manera natural sin interrupciones, d) Finalizar cordialmente la entrevista, y e) Inicio de la transcripción.

Traducción y capacidades de los autores

El origen indígena-aimara, arraigo cultural permanente y la formación especializada a nivel de postgrado en lingüística andina (aimara-quechua) de ambos autores, contribuyeron en la comprensión, reexpresión y formulación del artículo desde una perspectiva genuinamente, indígena. En el proceso de traducción del aimara al español, hubo cambios en la estructura gramatical en cada frase, sin embargo; hubo especial cuidado en mantener el mismo mensaje, sin alterar los significados, teniendo en cuenta la cultura, el espacio y tiempo del idioma de origen. Asimismo, los conocimientos y formación académica extralingüística de los autores en cultura andina, fueron relevantes.

Análisis e interpretación de datos

A través de la metodología de análisis de contenido (Krippendorff, 2002), consistente básicamente en: a) Identificación y selección de narraciones en relación a la temática y propósito del estudio; b) Clasificación y entendimiento de la información según categorías de análisis; c) Captación de las significaciones latentes y profundas en los mensajes comunicativos; d) Cada fragmento de texto o unidad de análisis es sometido a una matriz semántica (interpretable) teniendo en cuenta la intención del hablante y el contexto; e) relectura e interpretación de los textos; f) Los códigos asignados fueron: 1) identificación de líderes informantes con números arábigos; 2) localización del contexto territorial: Ch-J = Chucuito-Juli; E-C = El Collao; P = Puno. El proceso de análisis y comprensión de los datos se ajusta al desarrollo del razonamiento de los informantes, en función de la connotación semántica según situaciones y contextos de la lengua original.

4. Resultados

4.1. Comprensión ontológica de los fines de la educación desde el pensamiento aimara

En el idioma aimara la palabra *kanka*, comprende el ser y se relaciona con el sufijo *ña*, que marca inherencia, inmanencia, obligación, tener que; de ahí la persona *jaqi* (ser humano), se concibe o se reconoce como *jaqi-kanka-ña* (sujeto-persona, ser-ahí-inmanente, tener que ser-deber). En aimara, el proceso de construir estructuras a partir de relacionar palabras es, la base para pensarse a sí mismo y el mundo, antecede a la teoría heideggeriana; el conocimiento como en el caso de *jaqikankaña*, no se construye por significados independientes, sino por estructuras de significados interrelacionados. En este sentido, no es suficiente *jaqi* (persona) para referirse al ser humano, que por alguna circunstancia puede derivar en ente metafísico; a esto se debe que, el ser-ahí existencial, aparece inherente a *jaqi* mediante *kankaña*, como significante o rasgo especial de reconocimiento del ser humano, en tanto condicionado a tener que ser, al poder ser que él mismo es: *Inamaya jakasintsti jaqiksnati?, sarnaqasivina, jakamisa taypinwa jivasanakasti, jaqikankañatanxa* (P-7) [Somos seres humanos sólo por existir?, en el andar, actuar de la vida somos seres humanos].

El ser existencial, como se advierte en el texto anterior, no es un sujeto aislado que en la relación con los demás se complete con un tú o usted (es más el usted no existe, tampoco el/ella), *kankaña* es la conciencia de representación y acción de un *ser-nosotros*; contrapuesto, al principio de individuación, al *yo* singular y a la pretendida relación de neutralidad u objetividad entre sujeto-objeto. El concepto clave es, nosotros: *jivasa*, cuarto pronombre personal que articula y expresa el núcleo ontológico del ser individuo que por su existencia relacional, intersubjetiva con los otros, en un vivir en la cultura y en la historia aimara, se comporta y actúa en el sentido y la dirección del proyecto compartido por *jivasa*, integrándolo como parte de sus pensamientos, acciones y sentimientos. Esta ontología se construye a partir de la práctica y las interacciones entre la totalidad del universo de los seres, es muy manifiesta; advertible a la simple percepción como lo hizo Berg (1991, p. 69) al señalar que “la fuerza del pueblo aymara se determina por su culto de la vida comunitaria”. La práctica de las relaciones de poder y ejercicio político aún vigentes en nuestras comunidades aimaras, constituyen la mejor fuente de corroboración: el poder ostentado no es atributo del individuo que lo ejerce, ni es capturado por una minoría, aquí se manda obedeciendo; el poder lo ejerce *jivasa* y como tal, todos son corresponsables del sentido, las decisiones y las consecuencias.

Sin embargo; el ser-ahí, no está subordinado a *jivasa*, ni a ningún poder (incluso el de los dioses, puede hablar con ellos de tú a tú, en una relación de dialogicidad/horizontalidad), por ser existencia; junto a la conciencia de sus situaciones límite, está determinado también por su libertad, por tanto; no cabe la posibilidad de ser considerado como objeto o ente, cuya forma de ser sea la de *ser a la mano* (die *Zuhandenheit*), como producto moldeado o domesticado: *jivasasti kbitirusa killpkatsnati, apunakampisa aruskipt'asiraksnawa* (Cb-J/3), [Nosotros no nos subordinamos, hasta podemos conversar con los dioses]. En *jaqikankaña*, no hay un individuo contrapuesto a otro ser o útil-manejable, ni tampoco uno delante de otro, como contemplación o presencia constante: sujeto que tiene delante un objeto; lo evidente en la existencia propiamente dicha, en el hallarse inmerso en un proceso temporal de experiencias continuas, fáctico-históricas, es constatar que, la auténtica fuente de significación para comprender el ser-ahí o el mundo, está establecida por la

relación, *sujeto-sujeto* y no de sujeto-objeto. La estructura lingüística del aimara no ofrece ninguna posibilidad para expresar que la relación entre las personas y los entes esté mediada por un espacio de neutralidad, independencia o peor aún de jerarquía; tampoco, las actuales costumbres, fiestas, ritos, mitos, etc. practicados entre los aimaras presentan manifestaciones, en ese sentido.

La relación independiente entre sujeto-objeto, generado por la teoría del conocimiento predominante, resulta ilusorio, no es próxima a la epistemología aimara, es como pretender realizar la observación (bajo el supuesto de la objetividad/neutralidad), sin el observador. La interrelación sujeto-sujeto, se manifiesta en los comportamientos de vida auténtica experimentados entre los *jaqinaka* (persona-persona) y entre *jaqinaka-pacha* (personas-universo), de manera interdependiente, armónica y complementaria: *Jawiranakasa, qutanaka, qalanaka, apunakasa, uywanaka, jaqinakasa, kunaymana utjirinakasa aka pachanxa, mayaktanwa, janiwa kbitisa sapaki, jakkaspati. Jälla ukhamañapapi suma jakañatakixa, wäli suma t'ikañatakixa* (P-1), [Los ríos, lagos, piedras, dioses, animales, hombres y todo cuanto existe en este mundo, somos uno solo, nadie puede existir separado uno del otro. Es un imperativo para que florezca el ser y la vida]. Cabe resaltar que, esta interrelación en un sistema de unidad e interacción global entre cada uno de los elementos del todo y el todo con cada elemento, exento de principios estructuralistas, jerárquicos, de reducción o disyunción, posibilita el florecimiento del ser y la vida en armonía, percibiéndose que el bienestar no es económico ni material.

El ser aimara no limita su existencia a la transformación del objeto; la naturaleza-*pachamama* (madre del mundo) que lo cría, le da sustento, vida, por tanto; resulta inconcebible que, el ser se afane en depredar o dar muerte a su propia madre, que también es otro ser, y no objeto: *Pachamamasti jakañaniwa, jiwasa uywasiriva, kunatraki qarakiptaysnaxa, ukhamatxa jiwaysnaxaya* (E-C/1), [La naturaleza tiene vida, gracias a ella existimos, es imposible transformarla, así podríamos provocar su muerte]. No obstante, para la tradición monista tanto la naturaleza como el ser indígena fueron considerados objetos, únicamente. El sometimiento colonial deshumanizó a los indígenas aimaras a la condición de objeto, es decir, fueron degradados del ser al no-ser, negándoseles la identidad originaria del ser y lógos, de esencia y existencia; así, los indígenas no podían ser hablantes de lenguas o idiomas sino de dialectos bárbaros; no formaban naciones, sino etnias o tribus; no desarrollaban cultura ni conocimiento, sino folclore y hechicería; y por consiguiente, debían ser incorporados a la civilización, a culturizarse básicamente a través de la escuela.

Al imponerse la educación asimilacionista a través de la homogeneización lingüístico-cultural para los indígenas (Arias y Quintriqueo, 2021; Ferrão, 2010), ésta se sustentó en una filosofía o proyecto cuyo propósito ha privilegiado la fundamentalidad del futuro, sin cuestionarse siquiera si esto es compatible con la cosmovisión y naturaleza del ser indígena-aimara. Dejar de mirar el pasado para lanzarse al futuro, a la conquista del progreso, al estilo del proyecto *Prinzip Hoffnung*, pensado a partir del ámbito temporal presente, de un modo lineal, es un reduccionismo a-histórico y a-temporal, una utopía impropia, urdida para justificar, ocultar las reales condiciones de existencia histórica de las naciones indígenas.

En la lengua aimara no existe una categoría para establecer un estado anterior y posterior de manera cronológica-lineal, no es lógico pensar estamos mal ahora, estaremos bien después: *jiwasa taypinxa, janiwa sisksnati: jichchuruxa kunjamsa jakañani, qhipata walinkexarakchiñanixaya, jichchurusa, qhipurusa suma jakañasawa, wakisixa* (Ch-]/2). [No cabe entre nosotros decir: vivamos hoy como sea, para después vivir bien, así sea hoy o posteriormente, corresponde vivir a plenitud]. En aimara, el futuro está marcado

con *qhipa* (atrás, lo que viene, se sabe que existe pero es incierto, nadie sabe cómo será), queda a espaldas; en cambio, el pasado se designa a través de *nayra* (está delante, son los ojos, la persona se siente testigo de su historia, le consta). Es impensable, imaginar el futuro a costa de los sacrificios del presente, lo que corresponde al ser-ahí, es estar bien permanentemente, irreductible a las categorías o divisiones de tiempo-espacio convencionales.

En esta perspectiva, de acuerdo al pensamiento aimara la educación tiene sentido cuando, garantiza el florecimiento del ser y da sentido a la vida hoy y no mañana: *¿Chiqasa, wakisispati iskuylaru sarañaxa, qhiparu walixañataki?* (E-C/5), [¿en verdad sirve en algo ir a la escuela, posponiendo el bienestar para después?]; *janiva qhiparuxa, jichbüruxaya jakamisansti, suma panqarjama, k'umaraki, k'uchiki, chuymasa llamp'uki jakasiñächixaya* (E-C/2), [corresponde vivir floreciendo hoy y no mañana, como una flor, sanamente y con emoción]. Por consiguiente, la escuela o la educación como esperanza de bienestar a futuro es contraproducente con los ideales de vida aimara. El futuro por constituir una categoría incierta, difusa, situado a espaldas del ser aimara, y el pasado proyectándose desde los ojos del ser, desde la experiencia vivida hasta los espacios míticos y tiempos inmemoriales confluyen en el presente, como espacio-tiempo que fluye de manera armónica y complementaria, dando sentido a la existencia, el ser y la perspectiva del universo, en general.

De este modo, los fines compartidos como manifestaciones de experiencias colectivas, concretas y pragmáticas hacen posible que los aimaras afronten su proyecto vital a partir de la construcción de sí mismas y las oportunidades significativas de actividad continua encaminadas por patrones de conocimiento y actuar que tienen como soporte a los procesos de observación, imitación y experimentación: *Yurivitpacha pachasa qhawtana, ukqharuraki kunjanti uñjtana kikparaki lurxtana, qhiparuraki achuyxtana* (P-2), [Observamos el mundo desde que nacemos, enseguida imitamos lo observado para después producir o experimentar]. En esta perspectiva de formación del sentido y esencia del ser, el éxito o el fracaso son irrelevantes: *atipañataki, qhipaqtañatakixa, janiva jilañäkiti; wakisiva kunjamsa, kawkinsa, kunsu, lurastanxa* (E-C/2), [No se crece para el éxito o el fracaso, interesa el cómo, dónde y qué se hace]. La conciencia del actuar en un proceso temporal e histórico, teniendo como fundamento la capacidad de autorregulación para encontrar su propio camino, reconocerse y ser reconocido socialmente, existiendo o comportándose como ser útil a todo, es lo más importante y significativo para el ser indígena-aimara.

4.2. Desmitificación del mito de la escuela

En el idioma aimara, no existe categoría alguna que identifique o marque el otro, el usted no existe, todos los seres humanos, aún no tengan vínculos de parentesco son familia, son hermanos: *Jakawisa taypinxa, taqinisa jilata kullakakiskinwa* (Ch-J/1), [En esta existencia, todos somos hermanos y hermanas]. Esta estructura lingüística se ve reflejada por ejemplo, cuando los niños al tener el primer encuentro con una persona desconocida, incluido el profesor, llaman *tío*, en sentido inclusivo, de respeto y afecto, opuesto a la otra mecánica de normas de comportamiento que operan en un vacío social, creando una falsa igualdad de superficie. Siendo así, la dinamicidad de la cultura aimara fluye a través de interacciones intersubjetivas, horizontales y dialógicas, exentas de mediaciones de poder.

Según los aimaras, el mito de la escuela toma cuerpo y sentido ante la negación del ser indígena, que implica pasar de ser sujeto a ser objeto, al establecerse relaciones de enajenación y deshumanización, impuestos por el universalismo eurocéntrico

excluyente. Entre los aimaras, se evidencian representaciones como: *Jani jaqipkiriktsa, ukhamauñtatapxtwa. Islyylaru sarapxma jaqiñataki, sapxiwa* (P-4), [Nos ven como si no fuésemos seres humanos. Nos dicen vayan a la escuela para que sean gente]; *jichhakamasa, anuqarjama uñtatapxtwa, yamasa jani iskuylaru sarkatati, jani kastillanu parlkatati ukaxa: janiwa kunakatasa* (P-3), [hasta ahora nos ven como animales inútiles, es más; si no vas a la escuela, no hablas en castellano: no eres nadie]. Es evidente que, la conmiseración y el desprecio por lo indígena, heredados desde la colonia subsisten en la conciencia subjetiva de los aimaras.

Ante la negación del otro, el mito de la escuela entre los aimaras se pone de manifiesto como una expresión de visión compartida para restituir al ser negado y la dignidad humana sustancialmente, no como un derecho fundamental, sino como una necesidad inalienable, sustentada en el valor intrínseco del ser individual y social, para que la educación o la escuela, sea praxis y no esperanza: *Jakawisa taypinsti, jaqijama jakañawa. Ukatpi: iskuylxa suma jakañati, muntanxa* (Ch-J/4), [En nuestro vivir, se debe vivir como ser humano. Es la razón del por qué queremos la escuela: para el buen vivir]; *iskuylaruxa wamasanakxa kbitastanwa, jaqjama jakaña yatiquañapataki...* (E-C/3), [nuestros hijos van a la escuela, para que aprendan a vivir como gente]; *“ikchanankupaq...ñawinkunata kichanankupaq”* (registrado por Montoya, 1990), [para que despierten, y para que abran los ojos]. Como se advierte, la idea del progreso o de ascenso social a través de la escuela, conforme se sostiene a través de la academia, no ha sido posible de registro.

Las distintas versiones o registros captados en aimara permiten señalar a la cultura como la clave o principal fuente para comprender el sentido de la educación indígena-aimara. La tradición oral, continúa siendo la base de la representación de la realidad y la episteme aimara, a través del cual es posible la interacción, regulación, conservación y desarrollo del conocimiento y la sabiduría. El relato oral representado por el “zorro y los renacuajos”, corrobora lo que se acaba de afirmar: *Jallupachansti, maya qamaqixa kunjamti qutaña taypina juq’ullunaka anataskiri uñjasina siritayna: ¿anatt’irikti jumanakampi?. Juq’ullunakasti sapxiritaynawa, mantanmaya tata qamaqi. Qamaqisti, luqakiva isisitupa apst’asisina qutañaru mantantiritayna, ürpachawa, jayp’untankama anatxiritayna. Ukchañkamaxa, isipasa lupina qhursutaxiritayna, inamayakiva ist’asiña yant’iritayna. Aruma purinxasina, qamaqisti jiwatakiwa, qhantatxiritayna* (P-3), [Un zorro, al ver cómo jugueteaban los renacuajos en un charco de agua formado por las lluvias estacionales, logró acceder junto a los renacuajos a formar parte del juego, divirtiéndose el día entero. Al salir del agua y pretender vestirse notó que el Sol había encogido la ropa que llevaba antes del juego. Los esfuerzos fueron en vano, al transcurrir la noche, el zorro amaneció muerto]. El relato es muy difundido entre los aimara y sirve principalmente, para ilustrar que cuando se desvirtúa la esencia o existencia de la naturaleza del ser, es como morir o estar muerto.

Entre los aimaras, la tradición oral, como es evidente en los registros de datos presentados, constituye la base de las manifestaciones de representación cognitiva. Por analogía, el relato del zorro y los renacuajos situado en el espacio educativo, conduce a percibir la educación para los indígenas con el final que le tocó vivir al zorro. En efecto, algunas percepciones complementan esta idea: *Kuna walraki yatiquanipxisti?, kina luririspasa ukaxaya walirikchixa, marka sarañanmayakwa amptapxixa* (Ch-J/5), [¿qué cosa buena aprenden?, si supieran hacer algo estaría bien, pero solo piensan en irse hacia la ciudad]. *Yuqaxaru saskiritwa: isturyu tukuyaña munsta ukaxa, uraqsa alxaniñani, apst’anmaya qhawqba luqanisa uka uraqixa, qhawqhaspasa, jichhakamasa; iskuyla saririxa, janipuniwa kunjamatza luqanaka apst’aniñxa yatxciti* (E-C/1), [Solía decir a mi hijo: si deseas continuar

con tus estudios, venderemos nuestras tierras, calcula el área y el valor del terreno; pero sucede que, el que fue a la escuela, no logra cómo calcular].

5. Discusión y conclusiones

Para aproximarse a una comprensión ontológica indígena-aimara de los fines de la educación y el mito de la escuela, es necesario tomar en cuenta las tendencias predominantes de los fines de la educación contemporánea en Latinoamérica, impartidas desde los Estados nacionales, que se dirigen como en el caso peruano hacia la formación integral del ser humano, el ejercicio de ciudadanía y la construcción de una sociedad democrática, que en la práctica, confieren mayor relevancia a la educación entendida como desarrollo integral de la persona, dirigida según la teoría preeminente a promover el aprendizaje de las competencias y capacidades requeridas para participar en las diferentes esferas de la vida humana (UNESCO, 2007); constituyéndose de este modo, el aprendizaje en una finalidad intrínseca de la educación impartida como política pública.

En cambio, la comprensión de los fines de la educación a partir del pensamiento aimara, está en relación al sentido y propósito de vida. El propósito de vida entre los aimaras, no se reduce a la vida de un individuo particular, ni es análoga a la tenencia de bienes económicos y materiales; constituye, una de las categorías pilares para el ser-ahí, de estar en el mundo dignamente, vinculada a concretas relaciones sistémicas sociales, histórico-culturales, autorreguladas entre seres individuales y colectivos, que conforman un sistema holístico-complejo y complementario, como contribución y valor fundamental históricamente construido, para la plena realización, y encuentro del sentido de existencia del ser humano: *Juma waliskataxa, nanakasti kikepa walisipkarakinwa, ukhamata taqikunasa waliskakiniva* (P-5), [Si estás bien, nosotros también y así todo debe estar bien]; *wakisima k'umara, jaqijama jakasiñasaxa* (E-C/4), [corresponde vivir sanamente, dignamente].

Siendo así según los aimara, vivir con sentido y con dignidad corresponden a la emoción ético-moral de efectivización del sentido de la vida, aquí y ahora, superando la orientación utópica e ideal entre lo que se es y lo que se debe ser, que confluyen en confusión e intrascendencia del ser. En cambio, en una sociedad de mercado global “el consumo adquiere una función de re-territorialización ontológica, transformando la máxima cartesiana *pienso, luego existo* en *compro, luego existo*” (Deleuze, 1990, p. 284), fenómeno que está convirtiendo al ser aimara en un sujeto-consumidor y deudor: *Markanxa kunasa, qulqitakikiwa. Sapa saraninsa, manukiva kutt'antanxa* (P-6), [En la ciudad, todo es para dinero. Cada vez que vas, regresas endeudado]. Por consiguiente, son las situaciones socio-históricas las que obstaculizan o proporcionan al *jaqikankaña* aimara, las condiciones para fructificar y dar sentido a su existencia.

Los hallazgos obtenidos desvelan que las teorías educativas en torno a la educación indígena como el tránsito en 180 grados del mito del inkarri al mito del progreso sostenido por Degregori (2013) y por otros, resultan opuestas al pensamiento y cosmovisión indígena; según los indígenas-aimara, es imposible un cambio en tal magnitud a cambio de una utopía de la esperanza (incierto), de renuncia a este mundo, resignación, de alejamiento de lo sensible y corporal: el progreso y la conquista del futuro. En el pensamiento indígena-aimara, de acuerdo con la estructura y sistema lingüístico de la lengua aimara, el tiempo-espacio es cíclico, no lineal, el pasado está delante y el futuro queda detrás, es incierto; hoy no se vive como sea, para estar bien después (Bermejo y Maquera, 2019), privilegiar la temporalidad futura, es atípica. El

mito del progreso diseminado en los círculos académicos y oficiales, no es contrastable con la naturaleza de pensamiento, sentido de vida y estructura lingüística indígenas, la pretensión de explicar y predecir la cultura andina, sin los andinos, desde la lógica de la explicación monocultural o a partir del ego cogito y no desde la perspectiva de la comprensión dialéctica, atributo de la elaboración del pensamiento andino, lo hace controversial y posiblemente, lo convierte en una elucubración especulativa, espuria.

La utopía del progreso o mito de la escuela elaborada desde la academia, asociada a los fines de la educación, según los aimara también es contraproducente con el proyecto ontológico del *poder-ser*, representado como aquello por el que vibra, intenta, vive el ser colectivo/individual, para moverse en el camino y en el sentido compartido. La utopía del progreso, según los aimaras es lo mismo que *ya se es: qhawqha mararakisa iskenylarusa sarataxixa, jimasanakasti kipka jakawisankaskaktamwa* (P-8), [Por años se ha ido a la escuela; sin embargo, nuestras condiciones de vida son las mismas]. La educación proyectada para los indígenas ha demostrado a través del tiempo constituirse en una actualización de temporalidad futura de lo que está en potencia, enfatizando lo que *ya se es*, constituyéndose de este modo, únicamente en la posibilidad de lo mismo: perpetuar la condición de ser-negado. Estos resultados coinciden con otros estudios (Bermejo y otros, 2020; Cueto y Secada, 2016) llevados a cabo en la misma zona aimara en distintos tiempos al señalar que, la educación indígena no funciona, es deficiente y racista.

Desde la perspectiva indígena-aimara, concordante con los hallazgos presentados es posible establecer como conclusión básica que, la finalidad de la educación no es tener una representación ilusoria de bienestar-progreso a futuro, sino transformar desde la praxis histórico-cultural, una existencia individual-colectiva enfocada en el ser, en el sentido humano, en la construcción subjetiva, antes que en el aprendizaje, acumulación de conocimientos o asimilación a otro ser distinto, imaginario. Se trata de la resignificación de una lógica sustentada en el ser y el sentido. La educación cobra sentido cuando parte de la naturaleza ontológica del hombre, tomando en cuenta su mundo real, su cosmovisión, lo que hace y es capaz de hacer, convirtiéndose en garantía del bienestar (no material ni económico) y sentido de la vida hoy y no mañana. La educación dirigida a los indígenas, a través del mito de la escuela, hizo consentir que el sacrificio/sufrimiento antecede al bienestar en un futuro inexistente, convirtiendo el padecimiento en un valor humano; situación que según los indígenas-aimara consiste en postergar la vida hasta alcanzar el éxito en los aprendizajes, supeditándose de este modo el ser indígena-aimara a propósitos ajenos y a condición de objeto. Sin embargo, el problema no es la ilusión, el progreso ni los fines de la educación a futuro. El problema es, develar lo que se oculta, el contenido real: la negación del ser indígena-aimara. De este modo, el mito de la escuela difundida como progreso y asimilación social resulta incongruente respecto a la episteme aimara y a los significados históricos culturales mediadas por construcciones subjetivas que responden a la valoración del ser, las emociones y el sentido de la vida.

Esto implica por justicia social, dejar de pensar y elaborar la educación indígena desde contextos no indígenas y sin indígenas, para apostar por una pedagogía de la afirmación de sí mismo con autonomía y libertad sobre la conciencia personal y colectiva, con referencia a contextos y rostros reales, a la dinamicidad de la cultura como forma de vida y sus mecanismos de transmisión, dotando de sentido y acción a la historia existencial, singular y excepcional del ser indígena-aimara, posibilitándosele el florecimiento del ser, el saber ser persona desde su realidad vivida, dinámica e interpersonal, antes que ser capaz de demostrar ciertos desempeños y logros de

aprendizaje en perspectiva del optimismo pedagógico y del progreso-rentabilidad, que perturban alcanzar los fines de su condición humana. Postulamos reformular la teoría y teleología de la educación desde la línea estratégica de la territorialidad, centrada en la naturaleza ontológica y epistemológica indígena de lo educativo, afirmando el carácter dialógico del conocimiento, abriendo vías de interrelación y fraternidad compartida con otros seres y lugares culturales situados en un tiempo y espacio determinados, no para integrarse, asimilarse a una estructura de negación del ser, mediada por relaciones de poder-subordinación, sino para transformar e interpretar críticamente la realidad, y constituirse en seres para sí, en libertad y autoconciencia.

Referencias

- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. IEP.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. IEP.
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Ávalos, I. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional. En M. Albornoz y C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento: Construcción, dinámica y gestión* (pp. 45-160). RICYT.
- Berg, H. (1991). Convivencia con la tierra. *Cuarto Intermedio*, 18, 65-83.
- Bermejo, S. y Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, 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>
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 45-67.
- Cueto, S. y Secada, W. (2016). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-23.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria*. Defensoría del Pueblo Perú.
- Degregori, C. I. (2013). *Del mito de inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5(13), 1-5.
- Díaz, J.L. (2016). *Naturaleza de la lengua*. Herder. <https://doi.org/10.15658/CESMAG16.05070109>

- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría social y Pensamiento Crítico*, 10, 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. En J. Butler y N. Fraser (Eds.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Sígueme.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente. En G. Toledo Lara (Ed.), *Políticas, universidad e innovación: Retos y perspectivas* (pp. 133-155). Bosch. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0v33.9>
- Gelles, R. y Levine, A. (2000). *Sociología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- González, E. (2007). La otredad cultural en la antropología: Un enfoque desde la axiología de la ciencia. *Alteridades*, 17(34), 107-116.
- Göttler, J. (1965). *Pedagogía sistemática*. Herder.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Arteta.
- Gutiérrez, M. E. (2002). *El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Halliday, M. A. (1985). *Introducción a la gramática funcional*. Arnold.
- Heidegger, M. (1978). *¿Qué es filosofía?*. Narcea
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós Ibérica.
- INEI. (2019). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Informe Técnico n° 4*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan Puerto Rico.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: Impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montero, C. Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: Estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. MECEP-Ministerio de Educación.
- Montero, J. G. (2020). Fundamentos epistemológicos que sustenta el enfoque para el estudio del hecho histórico cultural en contextos comunitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(1), 248-259.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. CEPES - MOSCA AZUL editores.
- Nietzsche, F. (2003). *El anticristo*. Alianza.

- Oliart, P. (2004). ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En I. Schicra (Ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Ediciones Morata.
- Ortega, P. (1989). Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza. *Anales de Pedagogía*, 7, 143-156.
- Pulido, O. O. (2017). Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, 33, 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Rivero, J. (2016). La educación peruana: Crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, 16(2), 199-218.
- Salomón, F. (1994). *La textualización de la memoria en la América Andina: Una perspectiva etnográfica comparada*. América Indígena.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Sosa, E. (2009). La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51(80), 349-372.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Torrallba, F. (2000). *Explorar el sentido de la realidad*. Edebé.
- Williams, B. (2006). *Verdad y veracidad*. Tusquets.
- Zavala, J. C. (2009). El hombre, el ser histórico. *Ludus Vitalis*, 17(31), 143-167.

Breve CV de los/as autores/as

Saúl Bermejo-Paredes

Docente principal metodología de investigación e interculturalidad, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. Magíster en Lingüística Andina y Doctor en Educación. Hablante nativo del aimara, especialista en cultura andina, traducción, escritura e interpretación de las lenguas quechua y aimara. Conferencista en congresos y otros. Email: saulbermejo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Yanet Amanda-Maquera

Doctora en Educación, investigadora CONCYTEC - Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica del Perú. Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano. Desarrollo académico en Educación Bilingüe Intercultural y Ciencias del Deporte. Autora de artículos científicos y expositora en eventos académicos. Email: ymaquera@unap.edu.pe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2492-6428>



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

Academia, Investigación y Pueblos Indígenas: Reflexiones desde una Experiencia de Diálogo de Saberes

Academia, Research and Indigenous Peoples: Critical Reflections from a Knowledge Dialogue Process

Froilan Cubillos *, Romina Pérez, Xochitl Inostroza, Diego Pinto y Roberto Pichihueche

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

DESCRIPTORES:

Investigación vinculada
Acompañamiento
Diálogo de saberes
Interculturalidad crítica
Universidad

RESUMEN:

El siguiente artículo recoge un conjunto de reflexiones que son fruto de una experiencia de diálogo de saberes en relación a la temática de educación indígena que nos ha llevado a pensar en el desarrollo de las ciencias sociales. Nos ha motivado el pensar qué hay de particular en la investigación con pueblos indígenas que distinga estas experiencias de otras vinculaciones académicas con territorios, así como qué puede ofrecer la Academia (o la Universidad) a los pueblos indígenas. Para ello, realizamos un breve recuento del marco histórico-teórico en relación al diálogo de saberes y luego reflexionamos sobre la relación entre Academia y comunidades a partir de nuestra propia experiencia, bajo una mirada crítica de algunos de los procesos que se han desarrollado en relación a esta temática en América Latina. Finalmente exponemos nuestra propuesta metodológica de investigación vinculada con comunidades indígenas en coherencia con los principios de la descolonización del saber y la justicia social basada esta última en el reconocimiento, en relación a proponer e impulsar la necesidad de interculturalizar las instituciones universitarias. Lo anterior, con miras a construir espacios académicos realmente dialógicos con las comunidades indígenas que permitan la valoración de distintas racionalidades, formas de ser y estar en el mundo.

KEYWORDS:

Community based
research
Accompaniment
Knowledge dialogue
Critical interculturality
University

ABSTRACT:

This paper brings together a set of critical reflections on a knowledge dialogue process within the field of indigenous education that has led us to consider the development of the social sciences. We have been motivated about what is special about research with indigenous peoples that distinguishes these experiences from other academic relations with territories, as well as what academia (or the university) offers to indigenous peoples. In this vein, we provide a brief account of the historical-theoretical framework in relation to the knowledge dialogue position and then, from our own experience, we critically reflect on the relationship between academia and the communities, specifically, on the processes that have been developed in relation to this field in Latin America. Finally, we present our methodological research proposal related to indigenous communities in line with the principles of the decolonization of knowledge and social justice, the latter based on the principle of recognition, aiming at proposing and promoting the need to interculturalise university institutions. This is done with a view to creating truly dialogical academic spaces with indigenous communities which allows for the appraisal of different rationalities, of ways of being and living in the world.

CÓMO CITAR:

Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D. y Pichihueche, R. (2022). Academia, investigación y pueblos indígenas: Reflexiones desde una experiencia de diálogo de saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 65-81.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.004>

1. Introducción

Las reflexiones contenidas en el presente artículo provienen de un proyecto titulado: *Sistematización de la experiencia investigativa en educación indígena para la construcción de una propuesta teórica metodológica basada en el diálogo de saberes*¹. A partir de dicho proyecto, nos hemos propuesto reflexionar sobre nuestra propia experiencia investigativa en relación con otras prácticas que, desde la Academia², se dirigen hacia comunidades indígenas. Nos interesa pensar la experiencia en términos de Scott; no como origen o base del conocimiento sobre un otro, sino como “aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento”, como una forma de explorar cómo se construye nuestra visión y nuestra posición, teniendo presente una mirada crítica del “funcionamiento del sistema ideológico” (Scott, 1991, pp. 49-50), en este caso académico.

Uno de nuestros principales objetivos es elaborar una propuesta ética, con miras a construir espacios académicos dialógicos junto a comunidades indígenas y, a su vez, interculturalizar las instituciones universitarias, como garantía del respeto por su emancipación, autodeterminación y autonomía, principios que surgen desde los propios pueblos indígenas y que coinciden con la teoría de la justicia social donde “...el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad sino la prevención de la humillación o del menosprecio” (Honneth, 2010, p. 10), así como la transición de la idea de redistribución a la de reconocimiento (Fraser, 2008). Con este fin iniciaremos el artículo con un breve recuento del marco histórico-teórico en el que se inserta nuestro acercamiento al diálogo de saberes, como metodología de trabajo junto a comunidades indígenas. Luego analizaremos la relación entre Academia y comunidades, bajo una mirada crítica de algunos de los procesos que se han desarrollado en relación a esta temática, en cuanto a la construcción de conocimiento desde las humanidades y ciencias sociales. Finalmente expondremos nuestra propuesta ética de investigación vinculada con comunidades indígenas en coherencia con los principios de la descolonización del saber.

2. Colonialismo y descolonización en América Latina

El concepto colonialismo se ha desarrollado bastante en las Ciencias Sociales en América Latina a partir de una gran cantidad de autores que han tensionado conceptos como colonialismo, modernidad, racismo, etnicidad, interculturalidad. A su vez, estos han permitido reflexionar sobre la relevancia de producir conocimiento situado desde América Latina, cuestionando el eurocentrismo y la superioridad epistémica de Occidente (Antileo, 2020; Ticona, 2010).

Estas perspectivas tienen también, un contexto latinoamericano, pues tal como indica Aníbal Quijano (2005, p. 3), fue este territorio “el espacio original y el tiempo inaugural de un nuevo patrón de poder”, que configuró el moderno sistema mundial (Quijano y

¹ Financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. DIUMCE 2021. Código: 33-2021-PGI.

² Utilizamos Academia con mayúscula para referirnos al campo universitario y la comunidad universitaria en la línea de Bourdieu (2008): como un espacio particular de conocimiento, pero también de formas de dominación institucionalizadas, desigualdad, competencia, segregación y jerarquía, aspectos potenciados por el modelo neoliberal.

Wallerstein 1992). Pese a esta centralidad inicial en el proceso histórico fundacional del colonialismo, según Segato (2018, p. 35) se pueden reconocer sólo cuatro teorías desarrolladas desde América latina: la Teología de la Liberación, La Pedagogía del Oprimido, la Teoría de la Marginalidad que fractura la Teoría de la Dependencia y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder. Para la autora, fue Quijano quien encontró en Mariátegui el “factor raza” “como indispensable constructo para entender la subordinación de nuestro mundo” y la figura del indio como central en “la historia de la apropiación de la tierra, que es la propia historia de la colonización” donde racismo, eurocentrismo, capitalismo y modernidad articulan la colonialidad (Segato, 2018, pp. 42-43).

En respuesta a este pensamiento crítico han surgido propuestas que han acogido la bandera del respeto a la diversidad cultural, siendo una de las corrientes que ha primado en las políticas públicas en relación con los pueblos indígenas, es la del multiculturalismo. Sin embargo, se propone que el multiculturalismo no es más que otro aspecto importante del actual capitalismo global. Paralelamente han emergido otras corrientes de pensamiento que se han reconocido como “el giro decolonial”, el cual integra una rica discusión de proyecto futuro en la distinción entre multiculturalismo, descolonización, decolonialidad o anticolonialismo. En este contexto, de desarrollo de una teoría crítica desde América Latina, Antileo menciona la emergencia de un pensamiento anticolonial, el cual “explicó e ilustró la realidad en la que se encontraban los pueblos indígenas en el continente como una situación colonial o de colonialismo interno”, inspirados por las propuestas de Fanon (2007, p. 116) y que, en el caso de Bolivia, lleva a proponer el Indianismo como respuesta política (Ticona, 2013). Esta corriente, por lo tanto, no solo identifica la situación colonial en que se encuentran los territorios en la escala global, sino que también en sus propias estructuras. Con relación a este colonialismo interno, Rivera Cuscanqui (1993) indica que la violencia, aunque multifactorial, se ejerce principalmente desde el monopolio de poder del Estado, encarnado por una minoría criolla de origen occidental.

En cuanto al giro descolonial este busca “reconfigurar el presente” para producir una sociedad democrática (Segato, 2018, p. 57). Sin embargo, se ha propuesto una distinción entre descolonización y la decolonialidad, donde el primero, marcado por el prefijo “des” implica “desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente” (Walsh, 2010, p. 15). Por otra parte, el concepto decolonial busca “poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir” construcciones alter(n)ativas (Walsh, 2014, p. 7). En este sentido, ambas conceptualizaciones pueden ser útiles a la hora de repensar el futuro de América Latina³.

En cuanto a la construcción de conocimiento, desde la crítica a la colonialidad del poder (Quijano, 2005) se presenta la perspectiva de la colonialidad del saber; una epistemología eurocéntrica, que ha relegado a otros pensamientos y formas de construir conocimiento al ámbito de la irracionalidad y la superstición, que se auto-

³ Sobre fundamentos que sustentan proyectos de descolonización en Ecuador, Bolivia y Chile ver Zapata (2013, pp. 349-368).

representa como neutral y externa al mundo, rigiendo la producción y evaluación de los saberes (Segato, 2018, p. 50).

Esta colonialidad del saber relegó los saberes originarios que fueron subjetivados frente a, una supuesta objetividad hegemónica, bajo principios del racismo positivista que explicó la evolución de la sociedad humana como un todo monolítico, guiado por la fuerza inevitable de la historia y la civilización. Esta razón eurocentrada, según Santos (2010) se manifiesta de cinco formas sociales: 1) el ignorante, donde el conocimiento producido fuera del canon hegemónico es declarado inexistente, 2) el retrasado, idea desde la cual surgen conceptos como primitivo, salvaje, tradicional, obsoleto, subdesarrollado, entre otros, 3) el inferior, que refiere a la naturalización de las diferencias, distribuyendo a la población en jerarquías, 4) el local - global, donde existe una lógica de escala dominante que tiene dos formas principales: lo universal y lo global, y 5) el improductivo/estéril, donde opera la lógica productivista, lo cual es aplicado tanto a la naturaleza como al trabajo humano.

Otro de los temas relacionados con estas posiciones, se refiere a ciertas prácticas que han sido catalogadas por los mismos pueblos indígenas como un extractivismo cultural, debido a que las y los investigadores llegan a sus comunidades, los usan como fuente de información, extraen de las comunidades conocimiento o sabiduría y lo transforman en capital individual. Algunas veces las comunidades, ni siquiera han podido conocer los resultados de las investigaciones de las que ellos mismos han formado parte. De manera similar, se ha consolidado el término apropiación cultural, que se refiere más al uso y abuso de elementos provenientes de los pueblos originarios o comunidades locales, por empresas o instituciones, sin consulta previa, permiso o pago por derechos de autoría. El caso más significativo al respecto ha sido la lucha que las mujeres mayas han dado a grandes empresas de vestimenta que utilizan los diseños de sus textiles sin ningún tipo de autorización⁴. Ambos aspectos, que remiten a las prácticas de cooptación de un otro, foráneo a los pueblos originarios, van de la mano, pues el extractivismo sería más bien la acción directa y la apropiación su consecuencia; mientras que hay apropiaciones que se realizan sin ningún tipo de acción directa o relación con las comunidades.

Ahora bien, esta problemática ha estado muy presente en las ciencias sociales y humanidades, pero la solución no ha sido fácil de dilucidar, sobre todo en la línea de las pretensiones descolonizadoras. Por ejemplo, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) han afirmado que las ciencias sociales “no han encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto, no puede haber decolonización alguna del conocimiento, ni utopía social más allá del occidentalismo” (p. 21). Pues bien, están presentes dos aristas del eurocentrismo que han sido difíciles de extirpar de la Academia. La primera arista, es el producir conocimiento desde afuera, sin una metodología dialógica⁵. La segunda, quizás la más difícil de superar, es el pensamiento eurocentrado, manifestado en las epistemologías académicas.

En respuesta a esta búsqueda de una solución se han propuesto algunas metodologías descolonizadoras. Por ejemplo, Segato (2018, p. 13) ha propuesto una “antropología por demanda”, lo que implica un cambio radical de la perspectiva de las Ciencias

⁴ <http://mediosindigenas.ub.edu/2017/11/04/tras-anos-de-apropiacion-cultural-tejedoras-mayas-quieren-proteger-su-patrimonio>

⁵ En cuanto al concepto dialógico, remitimos a Freire (1970) y Bakhtin (1984).

Sociales, en este giro decolonial: "...atenta e interpelada por lo que esos sujetos nos solicitan como conocimiento válido que pueda servirles para acceder a un bienestar mayor, a recursos y, sobre todo, a la comprensión de sus propios problemas", lo que requiere por lo tanto, es una apertura de la académica que debe ser teorizada, deliberada e inscrita en el discurso teórico y metodológico.

Otro de los conceptos que ha emergido, quizás con mayor fuerza, ha sido el de la interculturalidad, que también tiene su propia crítica interna. Por ejemplo, en el campo de la educación, la problemática radica en la instalación de dispositivos curriculares desde una educación intercultural oficial (EIB), alejados de la cosmovisión de los pueblos indígenas, desconociendo contextos locales y particularidades territoriales (Cubillos et al., 2019; Quintriqueo et al., 2015).

Frente a este escenario, se ha propuesto una interculturalidad crítica (Estermann, 2014). Esto representa, según Walsh (2007), una respuesta a la invisibilización histórica hacia otras culturas por parte de occidente, para así, construir una nueva realidad, la cual parte con una base indígena, pues entiende que es en ella donde están los conocimientos propios. Aquel "dominado" injustamente, ya no acepta una imposición de la educación ni del modo de vida occidental/colonial, sino que se afianza en sus conocimientos y cultura para que, desde allí, los conocimientos surjan y formen su propia sociedad.

Siguiendo con lo anterior, es que el diálogo entre culturas diferentes se erige como una manera de construir nuevas relaciones. Para hablar de diálogo crítico o diálogo dialogante en América Latina, debemos remitirnos a Paulo Freire (1997), quien desde una perspectiva pedagógica señala que "no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo" (p. 39). Esta capacidad de diálogo es la que nos permite el entendimiento a partir de la diferencia, considerando para aquello, el hecho de que todos los seres humanos tenemos un saber para compartir, donde el reconocimiento y valoración de éste resulta indispensable. Ahora bien, producto de la colonialidad y los procesos de subalternización, es que este diálogo ha sido interferido.

Una alternativa a esta situación es lo que se ha denominado diálogo de saberes, término común en las ciencias sociales, aunque nadie parece tener muy claro de dónde proviene. Delgado y Rist (2016) reconocen su origen sobre todo en las propuestas de Feyerabend (2010), quien plantea uno de los principales fundamentos: el situarse en el lugar del investigado, de interpretar las cosas desde su propia lógica y racionalidad⁶, aunque Feyerabend no usa el término propiamente, el punto inicial podría situarse en la teoría crítica (Horkheimer, 1937). Ahora, lo dialógico ha sido utilizado a su vez en diferentes disciplinas, siendo uno de los autores más mencionados Bakhtin (1984), quien señala que: "Un significado revela sus profundidades sólo cuando haya encontrado y entrado en contacto con otro significado, foráneo: los significados se acoplan en cierto diálogo que supera la autosuficiencia y unilateralidad de estos significados particulares, estas culturas" (p. 7).

Este relativismo metodológico fue complementado por otros paradigmas provenientes del posmodernismo que alimentaron la metodología cualitativa: pluralismos epistemológicos y sociedades de conocimientos, paradigma de la complejidad (Morin,

⁶ Hay una gran corriente en las ciencias sociales que ha cuestionado esta capacidad de situarse en el otro, donde todo queda reducido a una mera traducción (De Certeau, 1975). No profundizaremos en este asunto pues escapa de los objetivos de este artículo.

1973), filosofía de la liberación (Dussel, 2018), teoría del sistema mundo, epistemologías del sur y ecología de saberes (Delgado y Rist, 2016; Santos y Meneses, 2014). Probablemente el término tiene una autoría colectiva. En todo caso, esta conjunción de paradigmas y metodologías devino en una gran cantidad de investigaciones que propusieron el diálogo de saberes como método propio, tanto en disciplinas provenientes de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

Sin duda, han sido los pueblos indígenas quienes han sostenido disputas epistémicas que les ha permitido cuestionar y problematizar la manera en cómo la Academia ha llevado a cabo procesos de investigación. En ese sentido, Tuhiwai (2016) nos invita a reflexionar sobre la importancia de recuperar la historia, escritura y teoría propia de los pueblos indígenas, lo que estaría directamente relacionado con la recuperación tanto de la lengua como de los fundamentos epistemológicos propios. Agrega que,

estos asuntos plantean importantes cuestiones para las comunidades indígenas que no sólo están empezando a defenderse de la invasión de investigadores académicos, corporativos o populistas, a sus comunidades, sino que se han visto obligadas a pensar e investigar sobre sus propias preocupaciones. (p. 69)

En este aspecto, en el ámbito académico y de la Educación Superior, han surgido una serie de experiencias de educación e investigación emergente desde los propios pueblos indígenas (Mato, 2016, p. 79). Si bien no profundizaremos en ellas, nos parece pertinente destacar su existencia, ya que desde ellas con sus aciertos, dificultades y errores ha sido posible pensar y llevar a cabo formas “otras” de producir conocimiento, evitando así caer en una ventriloquía social (Guerrero, 1994) invitamos al lector a revisar a los autores indígenas que se han referido a la construcción de un conocimiento propio (Díaz et al., 2021; Leyva et al., 2018; Mariman, 2021; Ticona, 2010; entre otros).

Este breve recuento de las perspectivas teórico-metodológicas que se relacionan con el giro decolonial, la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes no ha pretendido ser una revisión exhaustiva de una gran cantidad de investigaciones y propuestas sobre estas temáticas. Más bien hemos querido aclarar estos conceptos, a partir de sus principales referentes, que nos parecen fundamentales en la investigación vinculada con comunidades indígenas.

3. Universidad, academia y su rol en la investigación vinculada

Nuestra experiencia⁷ de investigación vinculada con comunidades indígenas nos ha llevado a reflexionar sobre el rol que compete a la Universidad como institución y a los académicos como agentes en la construcción de conocimiento. Estos diálogos, nos han remitido a varios de los conceptos que hemos desarrollado hasta aquí. Sin embargo, queremos manifestar nuestra coincidencia con estos principios de manera posterior a nuestras experiencias. En este sentido, para nosotros, primero ha sido la práctica, luego la sistematización y la teorización, desde un pensamiento crítico y una posición de acompañamiento y colaboración con las comunidades indígenas, nunca como conductores de sus procesos. Es así como hemos reconocido nuestro

⁷ Calfuqueo y otros (2018), Cubillos (2011, 2016, 2017), Cubillos y otros (2011, 2019, 2020), Gallastegui y otros (2018), Rojas y otros (2020) y Silva y otros (2011).

pensamiento y nuestro accionar en la línea de las perspectivas actuales de descolonización del saber y del diálogo de saberes.

Las prácticas investigativas, por una parte, tienen mucho más que ver con las personas que componen las instituciones, cuyo actuar académico no es necesariamente coherente a los principios, plasmados en misiones y visiones universitarias. Sin embargo, no podemos desconocer la manera en cómo los procesos de neoliberalización de las universidades han producido discursos y prácticas, que desde una visión foucaultiana, terminan siendo tecnologías que normalizan e instrumentalizan a los “sujetos de estudio” (Gómez y Jódar, 2013).

Como hemos señalado anteriormente, una de las principales críticas a la academia ha sido la del colonialismo epistémico, el cual fue reforzado por el paradigma positivista que tanto influyó, en los siglos XIX y XX y que ha incorporado en sus estudios a los pueblos indígenas como “objetos/sujetos de estudio”, o como “informantes”, lo que implica un principio utilitarista o de cosificación de las personas manipuladas en nombre del conocimiento. De hecho, es sintomático que esta terminología se siga utilizando frecuentemente en las ciencias sociales, aún en la actualidad.

En América Latina, varias prácticas académicas se desarrollaron bajo ese paradigma positivista evolucionista, epistemológicamente eurocentrado, donde han primado los intereses personales, muchas veces clasistas, y donde las comunidades locales han sido marginadas del reconocimiento en nombre del patrimonio nacional, resguardado por agentes e instituciones estatales, académicas o eclesiásticas (Pavez, 2015). Con relación a esto, sabemos de los esfuerzos que han realizado muchos museos, sobre todo cuando las comunidades han exigido la restitución (Huircapan et al., 2017). El problema es – como en el caso del niño del cerro el plomo – que estos “restos” sean considerados fetiches⁸ (Menard, 2011, 2019), despojándolos de su “parafernalia metafísica”, como diría Federici (2015) en relación a las prácticas de brujería (p. 376).

La gran cantidad de investigaciones o prácticas académicas que pueden ser consideradas apropiaciones nos llevan a una larga lista de situaciones, autores e instituciones. Con esto, no queremos proponer la exclusión de otras y otros académicos en la construcción de conocimiento sobre pueblos indígenas. Más bien queremos enfatizar la necesidad de que ese conocimiento se construya en diálogo y reconocimiento con las comunidades.

Ahora bien, se debe considerar que varias de las acciones que cuestionamos responden más a tradiciones investigativas y normativas institucionales que consignan ciertos criterios de formalidad, que el sistema neoliberal ha impuesto a la construcción de conocimiento (Hidalgo et al., 2021). Sin embargo, pensando en los conceptos teóricos que hemos desarrollado y en nuestra propia experiencia, sentimos que es importante hacer notar aquellos aspectos que deberían quedar en desuso, en la investigación en el futuro próximo.

Uno de ellos, quizás el más importante en la actualidad, es el tema de la autoría. En cierto momento, se ha apelado a una investigación vinculada con las comunidades, que rescate sus voces, que integre sus visiones. En esta línea se ha propuesto la incorporación de las comunidades en la investigación social. Justamente, este tipo de

⁸ Bajo la distinción que establece Menard (2019) sería reconocidos como fetiches negativos, definido como “... aquello a lo que se le atribuye erróneamente vida, potencia o valor en sí mismo en la medida en que se desconoce el sistema de relaciones sociales o simbólicas que realmente sostienen su valor” (p. 5).

prácticas, son las que han sido catalogadas como extractivistas por las comunidades indígenas, pues el conocimiento extraído de los territorios no figura con su debida autoría y, por lo tanto, los beneficios de ello no llegan necesariamente a las comunidades. Rivera Cuscanqui (2010) señala que este tipo de prácticas en el fondo, perpetúan la retórica del reconocimiento que no sobrepasa el discurso de la descolonización.

De esta manera, se ha estado discutiendo el colonialismo presente en las prácticas académicas, sobre todo en investigación y vinculación con el medio. Esto debido a tratados internacionales que exigen la consulta directa a las comunidades que se ven afectadas por “proyectos de desarrollo” que financian intervenciones de diverso tipo (Rodríguez, 2020).

Estos proyectos de investigación en ciencias sociales en la actualidad exigen a sus investigadores “consentimientos informados”, documentos que deben expresar, legalmente, la aceptación de la investigación y la manera en cómo se recopila la información. Ahora, no hay una política pública uniforme en este aspecto, que trascienda a las distintas disciplinas pues, si bien el convenio 169 de la OIT indica la autorización explícita que deben dar las comunidades a los proyectos que les afectan como comunidad, esta disposición no es siempre requerida por los organismos públicos o privados que financian proyectos de académicos. Ahora, bajo el supuesto de la “vinculación con el medio”, la gran mayoría se limita a “compartir” los resultados de sus proyectos, práctica que muchas veces es agradecida por las comunidades pero que mantiene la verticalidad del saber producido por la academia, siendo entonces cómplice del colonialismo epistémico.

Finalmente, pensamos que uno de los más grandes obstáculos con los que se encuentran estas perspectivas, tienen que ver con la indiferencia de buena parte del mundo académico hacia los pueblos indígenas en general. Esto se refleja en los planes institucionales donde la interculturalidad es uno más de los temas sobre diversidad, junto con género, discapacidades, niñez, etc., lo que denota el poco reconocimiento del papel que juegan en nuestra sociedad. Sin duda, este aspecto ha comenzado a cambiar.

Para construir una sociedad verdaderamente justa, en la que se respeten las diferencias culturales de todo tipo, un aspecto fundamental es construir una Universidad que integre diferentes cosmovisiones, epistemes y pensamientos que reflejen las diferencias de manera positiva, es decir, otorgándoles valor y reconocimiento. En función de ese objetivo, la formación académica en América Latina debiese seguir los lineamientos de la interculturalidad crítica, no sólo en los ámbitos que atañen a los pueblos indígenas. A quien se debe interculturalizar es a la sociedad completa, por lo tanto, la educación en su conjunto debiese ser intercultural, para todos. Son los pueblos indígenas quienes han demostrado más competencias interculturales a lo largo de la historia en comparación a la sociedad hegemónica. La formación de profesionales para los desafíos que nos propone el siglo XXI implicaría la integración de saberes y epistemes de los pueblos indígenas en todas las áreas del conocimiento, que propicien la erradicación del racismo y la marginación.

Es por esto, que es necesario educar a la sociedad en su conjunto en competencias interculturales, lo cual requiere integrar en los curriculum académicos, contenidos, habilidades y actitudes, que estén acorde a la plurinacionalidad de los diferentes territorios latinoamericanos. En este sentido, hacemos eco de las palabras del machi Víctor Caniullán: “la interculturalidad significa que el *winka* comprenda nuestro

pensamiento y a partir de eso comenzar a dialogar y comunicarnos. Aceptar que existe otro conocimiento que es distinto al mío, pero que es igualmente válido y necesario” (Nahuelpan, 2018, p. 172).

Ante esta necesidad, nos parece relevante reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que existen en el contexto académico latinoamericano actual. Nos planteamos preguntas tales como ¿Cuál es el rol de la producción académica para las comunidades indígenas con las cuales nos hemos vinculado? ¿Cuáles son los “aportes” de la academia a los procesos de descolonización? ¿De qué manera, las formas de llevar a cabo los procesos de investigación con las comunidades indígenas podrían aportar a la “cuestión” descolonial?

Un elemento clave, que surge desde las preguntas previamente planteadas, a fin de tener una formación profesional intercultural crítica, es la integración en la Universidad y en la Academia de estudiosos provenientes de los pueblos originarios o conectados a experiencias de vinculación dialógica (Cubillos et al 2019; Del Pino et al., 2019; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Esta presencia, va saldando la limitante de la construcción de conocimiento etnocéntrico al integrar la perspectiva de las propias comunidades. Hasta hace un par de décadas, ésta era una de las principales marginaciones que afectaban a los pueblos indígenas de América Latina, que en la actualidad se ha ido superando debido a la gran cantidad de personas pertenecientes a estos pueblos que se han ingresado a los círculos académicos como estudiantes e investigadores; sin embargo, aún es necesario que esta participación tenga mayor magnitud. La incorporación del conocimiento indígena en las instituciones universitarias desde ellos y ellas mismas, y no desde académicos como portavoces, sino más bien como aliados estratégicos en la creación de metodologías y producción de conocimientos como discurso y práctica decolonial, es uno de los grandes desafíos venideros (Mato, 2011).

Pese a lo anterior, la producción de conocimiento sigue siendo un espacio de disputa entre la academia y las comunidades que se tensiona sobre todo con la investigación. Se establece un juego de poder que no es menor. Sean incluso intelectuales indígenas, la Academia y la Universidad es sin duda un espacio de luchas de poder. Uno de los aspectos más controversiales en esta relación investigación-academia, es la del consentimiento informado, que está ligado con el de la autoría intelectual. La normativa de estos documentos busca mantener la identidad del entrevistado en secreto, lo que implica obliterar el nombre propio del autor de dicho pensamiento. La autoría queda entonces en el que escribe. Tal como pasaba en el siglo pasado, con la información etnográfica recopilada en las comunidades. En este sentido, un ejemplo de cómo pensamos que debiese actuar la investigación académica, lo encontramos en las publicaciones de Calfuqueo y otros (2018) o Antileo y Alvarado (2017), entre otros, y en la publicación de Canio y Pozo (2013) de cantos recogidos por el antropólogo alemán Lehmann-Nitsche.

En resumidas cuentas y a partir de estos planteamientos, es que nos preguntamos, ¿Cómo podría la Universidad y/o la Academia contribuir a generar una vinculación ética con las comunidades indígenas que se constituya desde las reflexiones emergentes hasta aquí? A nuestro juicio, el aspecto que debería ser central es el diálogo de saberes.

4. Reflexiones finales: Una propuesta ética de investigación y vinculación en ciencias sociales

En América Latina existe una enorme producción académica relacionada con pueblos indígenas, desde diversas áreas y disciplinas y perspectivas que han contribuido a profundizar el estudio, comprensión y visibilización de los pueblos del territorio. A lo largo del artículo, nos hemos introducido en diversas propuestas en relación a los procesos de descolonización de la investigación académica y las instituciones universitarias con una mirada crítica de las prácticas tradicionales de las ciencias sociales. Nuestro principal objetivo está en preguntarnos y reflexionar sobre la manera en cómo llevamos a cabo estos procesos, desde una dimensión ética/política pero también metodológica, que incluya una reflexión profunda en torno a sus fines, con el objeto de invitar al mundo académico a seguir profundizando y problematizando estos temas.

Creemos que es fundamental revisar y tensionar estas dos aristas, ya que en ellas subyace parte de las dificultades en la construcción de conocimiento más allá del eurocentrismo, lo cual se evidencia tanto en la producción de conocimiento desde fuera como en la hegemonía del racionalismo occidental. Pues, mientras la educación universitaria siga reproduciendo los mismos paradigmas decimonónicos que perpetuó en el siglo XX, será difícil que los investigadores se planteen frente a un problema dispuestos a reconocer, valorar e incorporar epistemologías otras⁹. Entonces integrar el lenguaje, la filosofía, la historia y sus soportes de memoria, las ciencias de los pueblos de América Latina, entre otros aspectos, debería ser prioritario en los programas de estudio universitarios y en las agendas y políticas de investigación académica.

Pero además, una verdadera descolonización del imaginario y del pensamiento implica la transformación de las estructuras patriarcales y capitalistas académicas, así como también requiere del reconocimiento de los pueblos indígenas y el respeto por su autonomía, que debería expresarse en todo orden de cosas: reconocimiento como naciones originarias, respeto y pleno derecho al ejercicio del lenguaje propio, reconocimiento del propio territorio, elegir a sus autoridades, educar a sus hijos en competencias, valores, habilidades y saberes que ellos consideren relevantes para su reproducción social (Federici, 2019).

En este contexto de descolonización, ¿qué puede ofrecer la Universidad a los pueblos indígenas? Un aspecto central es dar el espacio para el desarrollo profesional, que permita integrar la perspectiva de los pueblos indígenas en la construcción de conocimiento académico. Y esto, debiera ocurrir en los distintos ámbitos, tanto desde su mayor protagonismo, como en la construcción de conocimiento vinculado a comunidades, bajo el paradigma del diálogo de saberes.

El problema en todo esto, es el cómo. Es importante que las instituciones practiquen un reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas, más allá de lo discursivo. Logrando con ello mantener vínculos horizontales de alianza, propios de las sociedades indígenas como la mapuche. En ese sentido, es importante considerar que los pueblos indígenas nunca han sido una unidad monolítica, lo que implica entonces un gran desafío para que esta colaboración no se traduzca en un nuevo agente destabilizador de la identidad de un pueblo, provocando o alimentando conflictos internos.

⁹ Sobre el “paradigma otro” o el “pensamiento otro” ver Mignolo (1995), entre otros.

Ante esto, uno de los principales aspectos que debería propiciar la Universidad, y la investigación académica en relación a los pueblos indígenas, es la participación en igualdad de condiciones. El principio de autodeterminación, también se debe dar en la Academia a través del aumento de la participación de la sociedad indígena en programas de postgrado y, en consecuencia, en proyectos de investigación en los que se estudien temáticas propias de las comunidades, desde una perspectiva familiar o comunitaria (Tuhiwai, 2016). Es importante, entonces, considerar que, desde un punto de vista investigativo indígena, los propios miembros del grupo son los que definirán la metodología de trabajo, desde una perspectiva propia (comunidad) y no externa. Además, la propia comunidad definirá qué aspectos investigar y considerará la opinión de todos sus miembros para que no se generen problemas de relación interna. En este sentido, la construcción de conocimiento es siempre colectivo, más allá que termine sistematizado por uno de sus actores. Así, la investigación desde adentro (aquella realizada por una persona de la comunidad, en contraposición a la investigación desde afuera) debe ser ética, respetuosa, reflexiva, crítica y humilde, y debe ser así ya que las repercusiones de esa actividad tendrán consecuencias y permanecerán en la propia comunidad. Por otra parte, el respaldo académico hacia las comunidades indígenas requiere no solo de la entrega de “herramientas” que se otorgan de manera homogénea a partir de cursos o diplomados, sino de una vinculación directa y permanente con las comunidades que permita reconocer sus procesos internos (históricos, sociales y políticos), si lo que se busca es validarlos frente a algún tipo de institucionalidad.

Es por ello que el segundo aspecto que debiera ser central en la Academia es realizar investigación vinculada con las comunidades indígenas, a fin de transformar la manera en cómo se llevan a cabo los procesos de investigación, los cuales permitan el devenir de un conocimiento de carácter problematizador, generador de nuevos saberes y trabajos de indagación que cuenten con la validación de las propias comunidades, eliminando cualquier tipo de apropiación cultural por parte de quienes investigan. Las comunidades aceptan ser parte de una investigación no porque los aspectos técnicos de ella sean adecuados, sino porque confían en las buenas y claras intenciones de quienes lo realizan y porque no significa una carga de responsabilidad más para el grupo.

Existen escasas propuestas metodológicas que apunten a fortalecer el desarrollo de las ciencias sociales con la participación de las mismas comunidades, a partir de sus propias necesidades y dinámicas socioculturales, que fortalezcan la emancipación, la autodeterminación y los principios de justicia social. Una de ellas es la investigación vinculada. Bajo este paradigma metodológico se deben considerar las propias formas que tienen los pueblos indígenas para comunicar el conocimiento (necesario para generar confianza y diálogo de saberes).

El punto central es que, la Universidad se debe poner al servicio de las comunidades y que ellas se sientan con el derecho de demandar y exigir participar de los temas que les competen como pueblo, y esto no se limita exclusivamente a los programas de educación intercultural, permitiendo así una relación de vinculación de carácter bidireccional, de trabajo mancomunado y de búsqueda de alternativas descolonizantes.

Además, los diferentes problemas que se suscitan requieren de un entendimiento de las particularidades de cada territorio. Ya sea en relación a los educadores tradicionales, a los conocimientos y saberes locales, a las materialidades en disputa, etc., se debe tener en consideración en primer lugar la diversidad de los pueblos (incluyendo su nivel interno) y sus propias demandas, y siempre en respeto de su autonomía. En este sentido, el papel que la comunidad requiera que adopte el investigador, debe estar

siempre bajo control de la comunidad. Es ella, en primer lugar, la que debe establecer los mecanismos de regulación del control de la memoria y la transmisión cultural¹⁰. Por ello, un verdadero reconocimiento académico debe implicar, además, el reconocimiento de autoría. Y en esto, estamos haciendo eco de las demandas que las comunidades con las cuales hemos trabajado nos han expresado como un elemento fundamental para dialogar y relacionarse con la Academia.

Es por ello que, en la búsqueda de caminos alternativos para llevar a cabo procesos de investigación junto a pueblos indígenas, el proceso de vinculación con comunidades ha tenido un rol fundamental, lo cual a su vez nos remite a preguntarnos el cómo y de qué manera construir dichos vínculos. En primera instancia, el posicionamiento ético/político de quién investiga desde la Academia, es trascendental para efectuar reflexiones y definiciones epistémicas, conceptuales y metodológicas que permitan otros caminos de investigación. Caminos que nos instan a ser construidos desde la necesidad de aportar a los procesos de descolonización y a la práctica efectiva de un diálogo de saberes, donde las racionalidades que se encuentran sean comprendidas desde el reconocimiento de múltiples formas de ser y estar, y no únicamente, tal como señalamos en la primera parte de este artículo a través de la superioridad de una cultura “ajena”.

En este sentido, académicos y académicas tenemos que asumir dicho posicionamiento ético/político como un compromiso con los momentos y vivencias particulares de las comunidades, sus luchas y reivindicaciones, llevando a cabo un diálogo que problematice el “conocimiento propio, en su indiscutible relación con la realidad concreta donde se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, para explicarla, para transformarla” (Gallastegui, 2017, p. 115). Encontrarnos y trabajar con sociedades indígenas en los espacios académicos o a través de la investigación vinculada nos da la posibilidad de ver, reflexionar y actuar de un modo que tenga lugar la reciprocidad y convivencia entre diferentes (Rivera Cuscanqui, 2010), lo cual requiere de una reflexión crítica permanente que nos libere del multiculturalismo que perpetúa la lógica colonial capitalista.

Todos los aspectos que hemos desarrollado en esta relación Academia, investigación y pueblos indígenas, nos llevan a coincidir con Fraser (2000) en cuanto a que

deberíamos enfrentarnos a una nueva tarea intelectual y práctica: la de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad. Finalmente, lo importante para nosotros, es ir avanzando en mayor justicia social y reconocimiento para los pueblos indígenas en la Academia y en la Universidad de América Latina. (p. 2)

Referencias

- Antileo, E. (2020). *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Pehuén.
- Antileo, E. y Alvarado, C. (2017). *Santiago waria mew. Memoria y fotografía de la migración mapuche*. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Michigan Press.

¹⁰ En cuanto a este tema ver: Goody y Watt (1996).

- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. y Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 89-112). Universidad Católica del Maule.
- Canio, M. y Pozo, G. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la “campana del desierto” y “ocupación de la Araucanía” (1899-1926)*. LOM Ediciones.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cubillos, F. (2011). *Proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuche Lafkenche para la construcción de un proyecto curricular*. UNESCO/IESALC.
- Cubillos, F. (2016). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rene Fvzv Benfv Mapu Mew* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cubillos, F. (2017). *Sistematización del curriculum crítico emergente de la escuela Kom Pu LofÑi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa*. PMI-EXA/PNII.
- Cubillos, F., Fabregat, M., Fernández Valenzuela, M. y Pinto, D. (2020) El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 25, 105-137.
- Cubillos, F., Pinto, R., Silva, A., Calfuqueo, J. y Painequeo, H. (2011). *Matriz del diseño curricular para la escuela básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, de la Región de la Araucanía*. UNESCO, IESALC, UMCE.
- Cubillos, F., Romero, B. y Navarro, J. J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104.
- De Certeau, M. (1975). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Del Pino, M. Cubillos, F. y Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto mapuche bafkehce: Las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 101-119.
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Hacia nuevos paradigmas de las ciencias. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 35-60). AGRUCO.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R. y López, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Dirlik, A. (2009). El aura poscolonial. La crítica del tercer mundo en la edad del capitalismo global. En P. Sandoval (Comp.) *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/ sobre América Latina* (pp. 57-106). IEP.
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Revista Praxis*, 77, 1-37.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38, 45-67.
- Fanon, F. (2007). *The wretched of the earth*. Grove.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2019). Social reproduction theory history, issues and present challenges. *Radical Philosophy*, 2(4), 55-58.

- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Fraser, N. (2008). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 12, 126-155.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gallastegui J., Rojas, I. y Pérez, I. (2018). *Hacia una educación intercultural. Marco teórico-conceptual*. Universidad de Playa Ancha.
- Gallastegui, J., Rojas, I., Pérez, R. y Galea, J. (2017). *Universidad y barrio. Diálogo entre dos saberes*. Universidad de Playa Ancha.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 81-98.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (Ed.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-79). Gedisa.
- Guerrero, A. (1994). Una imagen ventrilocua: El discurso liberal de la imagen desgraciada raza indígena a fines del siglo XIX. En B. Muratorio (Ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX* (pp. 197-252). FLACSO.
- Hidalgo, J., Hidalgo, A. e Inostroza, X. (2021). *Artes y ciencias humanas para el siglo XXI. Políticas públicas y reflexiones*. Universidad de Chile.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Huircapan, D., Jaramillo, A. y Acuto, F. (2017). Reflexiones interculturales sobre la restitución de restos mortales indígenas. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(1), 57-75.
- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., Intzín, J. L., García, J. L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7>
- Mariman, P. (2021). Rakizuameluwün e historia mapuche. En M. Samaniego (Ed.), *Estudios interculturales desde el sur: Procesos, debates y propuestas* (pp. 151-164). Ariadna ediciones.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina. Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 65-85.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Del diálogo de saberes a la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94.
- Menard, A. (2011). Archivo y reducto. Sobre la inscripción de lo mapuche en Chile y Argentina. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(3), 315-339.
- Menard, A. (2019). ¿Qué fue primero, el archivo o el fetiche? En torno a los archivos indígenas. *Quinto Sol*, 23(3), 1-21.
- Mignolo, W. (1995). Decires fuera de lugar: Sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 41, 9-31.
- Morin, E. (1973). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Kairós.
- Nahuelpan, H. (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: Pueblo mapuche, conocimiento y universidad. En X. Leyva (Ed.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 159-180). CLACSO.

- Pavez, J. (2015). *Laboratorios etnográficos: Los archivos de la antropología en Chile (1880-1980)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Langer (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 134, 583-592.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Rivera Cuscanqui, S. (1993). La raíz, colonizadores y colonizados. En X. Albó y R. Barrios (Eds.), *Violencias encubiertas en Bolivia* (pp. 57-78). CIPCA-Aruwiyiri.
- Rivera Cuscanqui, S. (2010). *Ch'ixinakac utxiva: Una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales*. Tinta Limón.
- Rodríguez, C. (2020). *Conflictos socioambientales en América Latina*. Siglo XXI.
- Rojas I., Pérez, R. y Coñuecar, I. (2020). Producción de espacio y saberes tradicionales en contexto urbano. Experiencia de educación mapuche en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Revista Signos Geográficos*, 2, 2-19.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. D. S. y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Ediciones Akal.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Segato, R. (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Silva, A., Pinto, R., Cubillos, F., Painequeo, H., y Calfuqueo, J. (2011). *Comunidad, escuela y territorio: Sistematización del conocimiento ancestral Mapuce Bafkebce para la construcción de un proyecto curricular*. Documento sin publicar.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. Agruco, Plural editores.
- Ticona, E. (2013). *El indianismo de Fasuto Reinaga: Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu-Bolivia* [Tesis doctoral]. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Agora.
- Zapata, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Abya-Yala.

Breve CV de los/as autores/as

Froilán Cubillos

Geógrafo por la Universidad de Chile, Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académico y Coordinador del Área de Geografía en el Departamento de Historia y Geografía, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (Chile). Su especialización académica se relaciona con Geografía humana, Interculturalidad y Territorio, Didáctica de la Geografía. Email: froilan.cubillos@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6943-7994>

Romina Pérez

Profesora de Historia y Geografía y Magíster en Evaluación Educacional por la Universidad de Playa Ancha. Ha realizado cursos de especialización en interculturalidad crítica y problemas pedagógicos contemporáneos por CLACSO. Se desempeña como docente en dos escuelas públicas e imparte cursos en el área disciplinar de Geografía y Didáctica en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se especializa en Educación Mapuche Pikunche e Interculturalidad crítica en contexto urbano. Email: romina.perez@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3375-125X>

Xochitl Inostroza

Académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Historia, mención Etnohistoria, por la Universidad de Chile. Investigadora Postdoctoral del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile (2018-2020). El año 2018 recibió el Premio Miguel Cruchaga Tocornal de la Academia Chilena de la Historia por su tesis de Doctorado (2016), que luego fue publicada como libro (2019) por el Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Biblioteca Nacional de Chile con el título “Parroquia de Belén: población, familia y comunidad de una doctrina de aimara (Altos de Arica, 1763-1820)”. Sus líneas de investigación son: Etnohistoria, América colonial, Familia y parentesco, Demografía histórica, Educación Indígena; Archivos, Memoria y Patrimonio Indígena. Email: xochitl.inostroza@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8704-2080>

Diego Pinto

Geógrafo por la Universidad de Chile, Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa (Universidad de Chile). Es integrante del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. Ha sido coautor del Atlas Didáctico “Dimensión Socioambiental de los Conflictos Territoriales en Chile (2016, Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales y Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo). En los últimos 13 años ha acompañado a diversas organizaciones sociales en sus procesos de reivindicación territorial. Se desempeñó como académico del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente es Director de Vinculación con el Medio y Extensión en la UMCE. Email: diego.pinto_v@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8248-1770>

Roberto Pichihueche

Profesor de Inglés y Licenciado en Educación de la UMCE y Magíster en Lingüística, mención Lengua Inglesa, de la Universidad de Chile. Ha realizado actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio en diversas universidades, en las cuales ha estado vinculado directamente con la formación inicial de Profesores y Profesoras de Inglés y formación continua en el área. Además, ha ejercido cargos de gestión universitaria, conduciendo procesos de autoevaluación y acreditación de programas de pregrado y colaborando también a nivel institucional en dichas tareas. Fue director del Departamento de Inglés de la UMCE desde el año 2015 al 2021. Actualmente es el Prorector de la UMCE. Email: roberto.pichihueche@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7603-152X>



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

La Experiencia de Estudiantes Universitarios en Situación de Discapacidad en Contexto Indígena frente a la Evaluación

The Experience of University Students in a Situation of Disability in Indigenous People in the Face of Evaluation

Pamela Tejeda Cerda *

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Justicia social
Discapacidad
Universidad
Educación inclusiva

RESUMEN:

La evaluación educativa para estudiantes en situación de discapacidad ha despertado gran interés tanto para investigadores y docentes en distintos niveles educativos, no obstante, la literatura científica se centra mayoritariamente en investigaciones y experiencias en contexto escolar. En esta oportunidad la evaluación está orientada a explorar la disciplina desde aspectos incipientemente abordados: estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena. Conocer de qué manera se construyen estas experiencias evaluativas en estos contextos, los efectos de la evaluación y la definición de propuestas para una evaluación más inclusiva y justa. Corresponde a una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso en estudiantes pertenecientes a dos universidades ubicadas en un contexto sociodemográfico indígena chileno. Como resultado se identificaron las formas de menosprecio, invisibilización, falta de apoyo y resiliencia. Asimismo, las sugerencias son una formación docente en atención a la diversidad del aula, tiempo y entrega oportuna del material de estudio, gestión y política universitaria inclusiva y proactividad estudiantil. Los resultados evidencian una necesidad de incorporar otros enfoques pedagógicos como el de justicia social, a las actuales evaluaciones que se utilizan en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad y con ello contribuir a procesos educativos justos e inclusivos.

KEYWORDS:

Educational evaluation
Social justice
Disability
University
Inclusive education

ABSTRACT:

Educational evaluation for students with disabilities has aroused great interest both for researchers and teachers at different educational levels, however, the scientific literature focuses mainly on research and experiences in the school context. On this occasion, the evaluation is aimed at exploring the discipline from aspects that have been incipiently addressed: university students with disabilities in an indigenous context. Know how these evaluative experiences are built in these contexts, the effects of the evaluation and the definition of proposals for a more inclusive and fair evaluation. It corresponds to a qualitative methodology, with a case study design in students belonging to two universities located in a Chilean indigenous sociodemographic context. As a result, the forms of contempt, invisibility, lack of support and resilience were identified. Likewise, the suggestions are teacher training in attention to the diversity of the classroom, time and timely delivery of study material, management and inclusive university policy and student proactivity. The results show a need to incorporate other pedagogical approaches such as social justice, to the current evaluations that are used in the work with students with disabilities and thereby contribute to fair and inclusive educational processes.

CÓMO CITAR:

Tejeda Cerda, P. (2022). La experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena frente a la evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83-100.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005>

1. Introducción

Las experiencias universitarias en estudiantes en situación de discapacidad dan cuenta de las diferentes dificultades para sobrellevar la continuidad de sus estudios. Dentro de estas dificultades se encuentran la accesibilidad física al campus universitario, insuficientes adaptaciones en el aula, razonables en el aula (Salazar et al., 2013), formas de evaluación (Ragosta y Wendler, 1992; Sharp y Earle, 2000) y la falta de preparación o flexibilidad para abordar la discapacidad (Holloway, 2010). Por otra parte, en las experiencias de evaluación se encontraron como resultados la valoración y posibles alternativas al proceso evaluativo y experiencias de buenas prácticas (Fuller et al., 2004). Asimismo, otras investigaciones evaluaron las experiencias evaluativas de estudiantes con y sin discapacidad en la universidad, encontrando que presentan dificultades similares en la evaluación (Fuller et al., 2004; Hanafin et al., 2007; Madriaga et al., 2010; Ocampo, 2012). No obstante, en trabajos grupales y exposiciones orales los estudiantes con discapacidad presentan menos dificultades que sus pares sin discapacidad. Asimismo, se exploró acerca de los ajustes curriculares en la evaluación para estudiantes con discapacidad, estos ajustes estarían en el formato de presentación, formato de respuesta, tiempo y configuración de la evaluación (Konur, 2006). De igual forma, se indagó las experiencias de estudiantes con discapacidad en estas se señala que los procesos educativos se encuentran en constante cambio dependiendo de las necesidades y las generaciones (Kioko y Makoelle, 2014; Palma et al., 2016). Por tanto, esta evolución implica una necesidad de monitorearlos constantemente, de mejorar la comunicación entre departamentos, revitalizar los apoyos a estudiantes y de empoderar a nuevos docentes.

Los estudiantes en situación de discapacidad manifiestan sentirse en desventaja frente a sus pares sin discapacidad debido a las exigencias académicas (Sachs y Schreuer, 2011), falta de preparación de los profesores para la atención de la discapacidad, además de falta de empatía y flexibilidad para realizar adaptaciones curriculares y procedimientos de evaluación (Arscott, 2013; Cawthon y Cole, 2010; Lovet et al., 2015; McGregor et al., 2016; Patrick y Wessell, 2013).

Un estudio de Rodríguez y Álvarez (2014) señaló que los estudiantes en situación de discapacidad consideran que el profesorado no debe adaptar ni los objetivos, ni contenidos, ni criterios de evaluación. Por el contrario, se debe adaptar los materiales e instrumentos de evaluación que se utilizan y extender o considerar el tiempo de realización de exámenes y trabajos (Álvarez et al., 2012). Por tanto, los ajustes no son a los elementos que constituyen el currículo, sino la accesibilidad a estos elementos. Los estudiantes identificaron como satisfactorio la importancia de los servicios de apoyo para la orientación y asesoramiento durante sus trayectorias universitarias. No obstante, como dificultad se encuentra la inexistencia de protocolos que permitan resguardar el actuar ante la atención a la diversidad en la universidad. Asimismo, la preparación del profesorado para abordar la discapacidad (Cotán, 2017; Díaz y Funes, 2016; Moriña y Melero, 2016).

Una investigación encontró que el 54% de los estudiantes universitarios con discapacidad recibió adaptación al instrumento de evaluación (Marcillo et al., 2016). No obstante, esta acción se realiza muchas veces sin los conocimientos y sin respaldo institucional que apoye la capacitación del docente. Asimismo, Lissi y otros (2013) señalan la falta de preparación y conocimiento de los profesores para realizar los ajustes a la evaluación. Las experiencias de estudiantes con discapacidad visual y auditiva

señalan que fueron sometidos a evaluaciones que no se ajustaban a los objetivos y contenidos, respecto a lo solicitado a sus pares sin discapacidad considerándolos como un acto discriminatorio (Tapia y Manosalva, 2012). Estas diferencias son reafirmadas en el caso de estudiantes con discapacidad visual, quienes se les exige manejar aspectos instrumentales específicos del uso del bastón y tecnología computacional para lectura y escritura (Avendaño y Díaz, 2014). En relación con los ajustes curriculares, los estudiantes se enfrentan a un proceso de negociación directo con sus profesores respecto a la forma en que serán evaluados si es oral o escrita.

Estos antecedentes permiten visualizar que existe diferencia en el proceso de evaluación, la forma y los criterios no son claros y muchas veces no se encuentran establecidos. Asimismo, se evidencia la inexistencia de evaluaciones de procesos que den cuenta de cómo se están llevando a cabo proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula. De igual manera, los antecedentes empíricos nos permiten situarnos en las experiencias pedagógicas de estudiantes en situación de discapacidad y su relación con la evaluación educativa en un escenario universitario que se caracteriza por una alta exigencia académica y acelerado ritmo de trabajo.

Finalmente, la evaluación educativa constituye una temática sensible y relevante en el proceso pedagógico de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. En consideración, el problema a investigar se fundamenta en que la evaluación educativa no ha logrado satisfacer las necesidades pedagógicas en este grupo de estudiantes en el contexto universitario. De esta manera, esta investigación busca describir algunas dificultades que experimentan estudiantes en situación de discapacidad en el proceso evaluativo y a su vez, recoger desde las propias voces de los estudiantes recomendaciones hacia una evaluación más justa e inclusiva.

2. Fundamentación teórica

2.1. Justicia social y el modelo teórico de evaluación para la justicia social en estudiantes en situación de discapacidad

La relación entre justicia social y educación tiene su origen en algunas reflexiones de Freire respecto a una educación liberadora y transformadora un instrumento para lograr la justicia social. La justicia social se define como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como también, la posibilidad de empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad. Este objetivo supone la realización de un aprendizaje transformador y una práctica social (Lucio-Villegas, 2015). Estos son los elementos esenciales, de los procesos de concientización definidos por Freire y las cuales defendió como una práctica transformadora de la realidad y no como una construcción intelectual. De esta manera, deja en manifiesto su compromiso con la justicia social como objetivo para garantizar la dignidad y la libertad de las personas y comunidades (Lucio-Villegas, 2015).

La literatura extiende una diversidad de autores y teorías respecto a la justicia social. Aquí se recogen los principales postulados de Charles Taylor (1993), Axel Honneth (2007) y Nancy Fraser (2008). De acuerdo con Fraser (2008) desde una perspectiva multidimensional aborda y destaca los principios de: redistribución, reconocimiento y representación.

Taylor en su obra *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* de 1993 inicia un debate respecto al reconocimiento bajo el principio de libertad de la persona para

construir su identidad cultural y la idea de una identidad socializada. Asimismo, este modelo permite reconocer la diversidad social y cultural como una forma de organización, democracia, más bien en la línea de una justicia sociocultural.

Posteriormente, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2007), establece que este concepto es indispensable para abordar el tema de la identidad individual y de la diferenciación con los otros miembros de la comunidad (Honneth, 1992). Este concepto se refiere a las relaciones afectivas de reconocimiento de la familia, donde el individuo humano es reconocido como una persona que presenta necesidades; en las de reconocimiento formal-cognitivo del derecho como persona abstracta; y en las relaciones emocionales, es reconocido exclusivamente como un sujeto socializado en su unicidad (Honneth, 1992). De ahí que el modelo de justicia social por reconocimiento de Honneth tenga como fundamento final, realizar una propuesta diferente sobre lo que define como la justicia en las sociedades modernas (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). De este modo, el reconocimiento recíproco (de los individuos), verdadera esencia de la justicia para el autor, constituye un proceso de identidad y autoformación, uno que considera una identidad práctica para el sujeto a lo largo del tiempo. Es este proceso central de formación de identidad el que tiene gran parte del peso descriptivo y normativo de la teoría, ya que apunta a que el reconocimiento es un mecanismo tanto formativo como evaluativo (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). Finalmente, Fraser (2008) propone el principio de representación, el cual se entiende como aquella una justicia política, que implica la participación de todos y todas en los distintos ámbitos de la vida social. Este principio que propone la justicia social (Fraser, 2008) refiere a revertir aquellas injusticias culturales, invisibilización y menosprecio hacia los grupos minoritarios. Para ello es importante un cambio cultural o simbólico que podría alcanzarse bajo el principio de paridad participativa, esto quiere decir, lograr una igualdad en el status cultural de las personas y sus actores sociales que los posibilite de participar en igualdad de condiciones (Fraser, 2008).

Honneth señala que la palabra reconocimiento se ha convertido en un concepto clave para discutir y conceptualizar acerca de la identidad y diferencia, y que cada vez se utilizan más para develar las reivindicaciones políticas. El autor manifiesta que es esto es independiente de reivindicaciones territoriales indígenas, matrimonio homosexual o problemas religiosos. Por tanto, en la actualidad, su relevancia es indiscutible, pues ahora, las situaciones donde existe una falta de reconocimiento, están interrelacionadas, por lo que es imposible ignorar su importancia. Así, en el actual mundo la sociedad debe aceptar las diferencias existentes en la población, de tal manera, que se integre a la mayoría, y que la aceptación de las normas culturales vigentes respete a las minorías (Fraser y Honneth, 2006).

Hidalgo y Murillo (2016) realizaron una propuesta de un modelo teórico de evaluación para la justicia social, en la cual se pueden encontrar elementos que refieren a una evaluación inclusiva. Aquí los autores mencionan la importancia de una formación integral en los estudiantes En justicia social y que a través de ellos y ellas pueda construirse una sociedad más democrática, justa e inclusiva (Hidalgo y Murillo, 2016). Asimismo, los autores señalan que una evaluación para la justicia social también considera enfoques alternativos de evaluación para el aprendizaje que contemplen ser inclusiva, culturalmente sensible, auténtica, participativa, crítica y democrática.

El modelo teórico de evaluación para la justicia social da cuenta de una serie de elementos y principios que pueden ser considerados para pensar en una evaluación para estudiantes en situación de discapacidad en contextos indígenas y universitarios.

Estos elementos no sólo se encontrarían en los enfoques de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2009; Booth y Ainscow 2002) como comúnmente se asocia y conoce, sino también de otros enfoques y alternativas evaluativas ya mencionadas.

Si bien, el modelo de evaluación inclusiva (Gothberg, 2015) presenta una propuesta en el diseño universal de evaluación, es decir que estas sean accesibles y utilizables por aquellos estudiantes que presentan una discapacidad, su propósito es práctico y funcional. No obstante, una evaluación para la justicia social busca relevar y posicionar a los grupos minoritarios, para que sus procesos pedagógicos al interior del aula se tornen más dignos, dialógicos y justos, en especial para aquellos que presenten una condición de discapacidad.

Es importante señalar que los modelos para la justicia social desarrollados en este apartado se vinculan entre sí con la finalidad de crear una sociedad más libre, igual y equitativa. No obstante, para vincular un modelo de justicia social que nos permita discutir y reflexionar acerca de la evaluación en estudiantes en situación de discapacidad, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth es aquella que nos proporciona un mayor marco referencial. Precisamente, debido a que la condición de discapacidad se ha construido a partir de la vulneración o menosprecio de las esferas del reconocimiento que propone el autor. Por tanto, pensar en una construcción conceptual de la discapacidad a partir de las formas de reconocimiento como el amor, el derecho y la solidaridad, nos permitirían no sólo en un proceso evaluativo más justo, sino también reconstruir en este grupo de estudiantes una autorrealización práctica reafirmando su autoestima, autoconfianza y autorespeto.

2.2. Evaluación transformadora y los métodos mixtos

La evaluación transformadora, propuesta por Mertens (2009, 2015, 2018), está centrada en el concepto de justicia social, y se relaciona con las desigualdades que se generan dentro de la sociedad y sus dificultades como consecuencia. Según Mertens esta perspectiva transformadora debe considerar la justicia ambiental y económica, para contribuir a la transformación social. Asimismo, la incorporación del género, la diversidad cultural y la ética para una construcción de la justicia social.

El enfoque transformador tiene su centro de atención en los grupos marginados de la sociedad y en las estructuras de poder sistémico, rescatando mayoritariamente de los métodos mixtos para promover la justicia social y derechos humanos (Mertens, 2018). Asimismo, esta perspectiva aplica para aquellas personas que sufren discriminación, opresión y exclusión, en los cuales se encontrarían aquellos grupos pertenecientes a grupos étnicos o indígenas; personas con alguna condición de discapacidad; los inmigrantes; que presenten una condición de pobreza y por su género u orientación sexual. Además, su uso es aplicable al estudio de las estructuras de poder que reproducen las desigualdades sociales (Mertens, 2009).

El enfoque transformador contempla cuatro componentes filosóficos que convergen en la justicia social (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2018). Son los siguientes:

- Supuesto axiológico: Respeto de las normas culturales; la "beneficencia" se define en términos de la promoción de los derechos humanos y el aumento de la justicia social; la reciprocidad es necesaria.
- Supuesto ontológico: Rechaza el relativismo cultural; reconoce que las diversas versiones de la realidad se basan en el posicionamiento social;

reconocimiento consciente de las consecuencias de privilegiar las versiones de la realidad.

- Supuesto epistemológico: Vínculo interactivo entre el evaluador y los participantes (interesados); el conocimiento está situado social e históricamente; necesidad de abordar las cuestiones de poder y confianza y establecer relaciones significativas.
- Supuesto metodológico: Pueden utilizarse métodos cualitativos (dialógicos), pero también cuantitativos y mixtos.

Esto quiere decir que, la evaluación debe contemplar una noción de reciprocidad en el proceso (supuesto axiológico) y reconocimiento de su propia realidad (supuesto ontológico). Para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad implicaría un reconocimiento al ser persona con derechos por sobre su condición, y a partir de ello comprender que existe una realidad que no ha sido considerada en los procesos evaluativos. En lo que refiere a la noción de vínculo interactivo (supuesto epistemológico) y la utilización de métodos mixtos (supuesto metodológico), para la evaluación de estudiantes con discapacidad es necesario relevar el conocimiento de sus propias realidades, su historia y cómo ello contribuye a su proceso pedagógico. Asimismo, la mixtura de métodos permite una amplitud para profundizar en estos saberes y realidades de este grupo de estudiantes. De esta manera, estas cuatro ramas permiten entender la importancia de la justicia social en el proceso de evaluación para contribuir a sociedades más democráticas.

Asimismo, Mertens (2018) propone una metodología basada en una combinación de directrices para evaluar en contextos educativos diversos, estos se conocen como métodos mixtos. Para la construcción de evaluación para estudiantes con discapacidad, se rescatan los postulados de las teorías feministas (Brisolara, 2014; UN Women, 2015) que guardan relación principalmente con las desigualdades sociales y la equidad de género. Estos postulados son pertinentes para pensar en una evaluación que no sólo va dirigida o construida por estudiantes en situación de discapacidad, sino que también experimentan viven desigualdades sociales, económicas, educativas, y para aquellas estudiantes que son mujeres enfrentan más de una exclusión por su doble condición. Los objetivos de una evaluación con perspectiva de género se pueden utilizar para mejorar la rendición de cuentas, aportar pruebas al tomar decisiones y promover el cambio social; los métodos mixtos pueden contribuir a esos objetivos proporcionando una comprensión crítica de este complejo fenómeno que no sería posible con un estudio de método (Mertens, 2018). Lo anterior es una estrategia para combinar el rigor de la evaluación con el objetivo de lograr la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Por tanto, el aporte desde una evaluación con perspectiva de género contribuye a la inclusión en especial de este grupo de estudiantes.

Por otra parte, Mertens (2018) se refiere también a las evaluaciones en torno al tema indígena, señalando que los evaluadores en esta temática se han incrementado en el último tiempo. Al mismo tiempo otros autores como Chilisa (2012) y Cram y Mertens (2015) indican que se ha contribuido de sobremanera, al entender la importancia de la existencia de evaluadores que se involucren en las evaluaciones de este tema. Mertens (2018) señala que el paradigma indígena se encuentra incorporado bajo la perspectiva transformadora. Se entiende que las características distintivas y el paradigma indígena para la evaluación trae consigo la historia de la colonización, la pérdida de tierras, la soberanía y el poder, las creencias en la espiritualidad y las relaciones sociales y familiares que diferencian a los indígenas de otros grupos marginados. En términos

epistemológicos el paradigma indígena es visto como el conocimiento ancestral que se transmite a través de los ancianos o sabios de las comunidades (Chilisa, 2012; Mertens, 2018). Así, el conocimiento tiene una dimensión cognitiva y espiritual, debe utilizarse para mejorar la calidad de las relaciones sociales y para la salud de la comunidad. Asimismo, el paradigma indígena plantea una metodología que apuesta por una autodeterminación política que le permita a las comunidades indígenas tener el control sobre la producción del conocimiento.

Para la construcción de evaluación para estudiantes en situación de discapacidad se rescatan los postulados de la evaluación indígena, por ser una evaluación sensible y que reconoce el componente social y cultural. Esto es muy importante para el trabajo con estudiantes con discapacidad debido a que este grupo también se constituye como una cultura al tener una lengua propia en el caso de la comunidad sorda y sus dinámicas de relación con sus pares y su entorno. Por tanto, el aporte desde una evaluación indígena contribuye al reconocimiento de su propia cultura y conocimiento.

Puntualmente, para las personas que presentan alguna discapacidad, Mertens (2018) también provee una guía para evaluarlos. La autora se refiere a la discapacidad como una condición temporal y señala también que algunas son discapacidades invisibles. Por tanto, afirma que existe una falta de conciencia de estas situaciones al momento de dar una respuesta a sus necesidades y que ello debe manejarse con especial cuidado al momento de evaluar. Para ello se retoma el trabajo de Gothberg (2015), que establece que los evaluadores necesitan entender las complejidades y desafíos inherentes al diseño, implementación y manejo de las valoraciones que involucran a las personas con discapacidad. Al respecto, se propone, un Diseño Universal, concepto que surgió de la comunidad arquitectónica; y que significa que los productos y los lugares están diseñados para ser utilizados por todas las personas en la mayor medida posible. En el diseño de evaluación, el diseño universal tiene relevancia en términos de hacer que las evaluaciones sean accesibles, inclusivas y utilizables por todas las personas.

Estos tres tipos de métodos mixtos desde una perspectiva de género, indígena y diseño universal propuestos por Mertens (2018) son útiles para crear un nuevo conocimiento para la evaluación educativa actual y, asimismo, tomar en cuenta la diversidad, tanto cultural, indígena, de género y orientación sexual, como también entre personas con discapacidades diversas. Ante lo cual, la perspectiva transformadora provee las herramientas necesarias para una adecuada evaluación, no sólo en estos grupos, sino que también para todos las y los estudiantes.

3. Método

El estudio se inscribe en una metodología cualitativa, con un tipo de estudio hermenéutico-interpretativo, y se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1997). El estudio de caso ofrece la posibilidad de comprender de manera detallada fenómeno a investigar, triangulando las descripciones y las interpretaciones en el proceso evaluativo. Se realizó dos estudios de caso instrumental (Stake, 1997) a fin de estudiar y profundizar en las particularidades que se presentan en la evaluación educativa de estudiantes en situación de discapacidad en ambos casos. El tipo de estudio de caso instrumental examina el caso en particular con un objetivo diferente al de simplemente conocer el caso elegido. Es escogido para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir para comprender en profundidad el fenómeno.

Se seleccionaron dos universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) una ubicada en la Región de La Araucanía y la otra en la Región de Los Ríos. Ambas universidades se encuentran situadas en un contexto sociodemográfico indígena y cuentan al menos con un 30% de matrículas de estudiantes pertenecientes a pueblo originario mapuche.

La selección de los participantes fue a través de una muestra no probabilística e intencionada por la investigadora debido a su experiencia en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. El criterio de inclusión de los participantes, fue ser estudiante regular de alguna de las casas de estudio señaladas y presentar una condición de discapacidad. Respecto a algunas características generales del grupo de estudiantes seleccionado se encuentra que, de la totalidad de cinco estudiantes, tres de ellos presentan discapacidad visual (ceguera), uno discapacidad física (uso de silla de ruedas) y uno discapacidad auditiva (sordo y uso de lenguaje de señas). Respecto al género, tres de ellos fueron mujeres y dos hombres, y sólo uno de ellos declaró pertenencia a pueblos originario Mapuche.

La selección de los participantes se realizó mediante el contacto preestablecido con estudiantes. La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato y confidencialidad de los testimonios, asimismo se les solicitó el consentimiento informado a los participantes, así como la autorización a sus respectivas casas de estudios.

Como técnica de recolección de datos se utilizaron dos técnicas en dos fases de la investigación. En una primera fase se utilizó la narración biográfica (Denzin y Lincoln, 2005) que permitió indagar en su experiencia evaluativa en su trayectoria escolar hasta la universitaria. De esta manera, se analizaron los incidentes críticos y relevantes respecto a la experiencia evaluativa de los y las estudiantes, los cuales permitieron posteriormente determinar dimensiones para construir la entrevista semi-estructurada como segunda técnica en una fase siguiente de la investigación. Posteriormente, la entrevista permitió profundizar concretamente en la experiencia evaluativa universitaria, respecto al ambiente de aprendizaje, interacción con los docentes y sugerencias al proceso.

Respecto al análisis de los datos, se realizó un tipo de análisis de contenido cualitativo como teoría de base a Krippendorff (2018), las propuestas recientes al enfoque por parte de Mayring (2000) y del enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967). Basado en el modelo de desarrollo inductivo-deductivo se formularon criterios de definición, derivado en el término principal de la investigación mediante el material textual analizado. Asimismo, se contempló el desarrollo de categorías deductivas las cuales se formularon a partir de la teoría, construcción de códigos y categorías que se va aplicando al texto. Posteriormente se realizó la creación de códigos, apoyados del software de datos cualitativos Dedoose, construyendo códigos temáticos que permitieron organizar los datos en dos grandes categorías a) efectos de la evaluación: condiciones y consecuencias en la experiencia evaluativa y b) propuesta de mejoramiento en la evaluación: sugerencias para la construcción de una evaluación más inclusiva y justa. Posteriormente los y las estudiantes caracterizaron los efectos en: a) menosprecio o discriminación, b) invisibilización del alumnado en situación de discapacidad en la universidad, y c) falta de apoyo y d) resiliencia. Para la categoría de propuesta evaluativa, los y las estudiantes caracterizaron de la siguiente forma: a) formación docente en atención a la diversidad del aula: considerando los principios de reconocimiento, justicia e inclusión, b) tiempo y entrega oportuna del material de estudio, c) gestión y política universitaria inclusiva, y d) proactividad estudiantil.

4. Resultados

Los resultados se presentan por una parte de acuerdo a los efectos percibidos por los estudiantes en situación de discapacidad en el proceso evaluativo y, por otra parte, desde las recomendaciones y orientaciones que realizan este grupo de estudiantes a la evaluación.

4.1. Efectos del proceso evaluativo en estudiantes en situación de discapacidad

4.1.1. Menosprecio y/o discriminación

Los estudiantes señalan experimentar en algún momento del proceso evaluativo un trato diferenciado respecto a sus pares sin discapacidad, reconocen algunas prácticas segregadoras e incluso logran percibir en algunos docentes sensaciones de incomodidad para evaluarlos. Esta situación ha sido una constante tanto en su trayectoria escolar como universitaria.

Algunas citas que respaldan este componente son:

...cuando yo entré a tercero el profesor no se atrevía a evaluar, yo lo percibí así y varios de mis compañeros. Él (profesor) no se atrevía a evaluar me y dejaba todo para después. Una vez quería que la secretaria me tomara la prueba. (Estudiante 1)

el profesor nunca tuvo la disposición para trabajar conmigo, llegaba y enviaba los formatos no más. Él (profesor) entendía que estaban digitalizados, pero sólo estaban escaneados, eso no lo lee el lector de pantalla. (Estudiante 2)

yo con el lector de pantalla no tengo acceso a la plataforma de la universidad, solo puedo poner número de identificación y contraseña. No puedo acceder. Dependo de alguien para que me vean si suben las clases no tengo como saberlo. Hay veces que me envían las cosas al correo y a veces no. (Estudiante 3)

él hacía sus apuntes, él era del profesor que escribía en la pizarra, no usaba power point ...nada de eso, entonces la información que él tenía la tenía solamente en una hoja y esa hoja no se la compartía a nadie. El que tomaba apuntes, tomaba y el que no simplemente quedaba a la deriva. (Estudiante, 3)

Las siguientes citas dan cuenta de episodios en que estudiantes en situación de discapacidad han experimentado situaciones de trato diferenciado respecto a sus compañeros sin discapacidad. Esta situación fue experimentada en estudiantes pertenecientes a ambos casos.

4.1.1. Invisibilización del alumnado en situación de discapacidad

Refiere a las dificultades que enfrentan los estudiantes al no conocer o ser informados respecto al funcionamiento académico en la universidad, como por ejemplo el uso de plataformas, requisitos de aprobación de asignaturas, modalidad de asignaturas, entre otros. Asimismo, señalan que los docentes no son informados que tendrán un estudiante en situación de discapacidad antes de comenzar la asignatura.

Algunas citas que argumentan este componente son:

yo no sabía que los cursos en la universidad eran semestrales, no lo sabía, pensé que era como avanzar los cursos como en el colegio, nadie me explicó. (Estudiante, 2)

en el primer semestre mis vacaciones fueron malísimas, me hacían hacer sólo trabajos en Word y no había tiempos para completar los foros y los foros eran muy importantes en ese momento, había competencias que yo no había

desarrollado como el trabajo autónomo que es fundamental en la universidad.
(Estudiante, 1)

ayer tuve un taller y después de tres años comprendí cual es la finalidad del taller, había que hacer una actividad para resolver fracciones, pero a mí nunca me habían explicado, nunca. (Estudiante 4)

Las siguientes citas dan cuenta de episodios de dificultades que enfrentan estudiantes en situación de discapacidad por desconocimiento respecto al funcionamiento académico universitario. Ellos y ellas señalan que cuando ingresan a la universidad, no se les explica los requisitos de aprobación de asignaturas, causales de eliminación, reglamento estudiantil académico, entre otros. Asimismo, señalan que existe desinformación entre la institución y los docentes de carreras, puesto que muchos docentes desconocen que tendrán un estudiante en situación de discapacidad en su asignatura. Esto es señalado por los estudiantes como una forma de invisibilización.

4.1.3. Falta de apoyo

Refiere a la percepción de los y las estudiantes respecto a sus emociones y sentir que experimentan al momento de enfrentar situaciones complejas para sobrellevar su proceso pedagógico. Señalan experimentar en muchas situaciones un proceso solitario y de mucho esfuerzo, para ellos y ellas es fundamental la red familiar, programas de apoyos universitarios y sus compañeros.

Algunas citas que sostienen aquello son:

las personas con discapacidad visual que han logrado terminar una carrera al día sin atrasarse es porque de verdad detrás hay un tremendo apoyo familiar, está la familia atrás no estás sola. Entonces eso igual es importante, si tú estás sola y más encima no tienes una universidad que no hace valer bien su programa de inclusión o derechamente no tiene programa de inclusión es muy complicado terminar una carrera universitaria. (Estudiante, 2)

La cita anterior señala que existe una necesidad de contar con redes de apoyos que acompañen de manera más cercana el proceso pedagógico de los y las estudiantes. Sin duda la familia aparece como un factor clave, no obstante, cuando un estudiante en situación de discapacidad se encuentra alejado de su núcleo familiar presenta mayores necesidades de apoyo sicosocial.

4.1.4. Resiliencia

Refiere a la capacidad para reconocer oportunidades y limitaciones, cómo los y las estudiantes se adaptan y buscan sobrellevar situaciones adversas en su proceso pedagógico.

Algunas citas que respaldan este hallazgo son:

yo me siento una persona resiliente que quiere lograr su objetivo y para eso he sido responsable y conozco mis debilidades y he ido anulando ciertas asignaturas que siento que este año no van a presentar mayor dificultad. (Estudiante 5)

me tomé la cosa más en serio y hablé con profesores y empecé a explicarles como trabajaba yo, cómo funcionaba, qué tenía que hacer en la sala, qué no tenía que hacer, cómo tenían que trabajar los grupos conmigo y así todo fuimos aprendiendo. (Estudiante 1)

Los relatos dan cuenta que los y las estudiantes en situación de discapacidad presentan resiliencia para enfrentar las distintas adversidades que se presentan en el proceso pedagógico. Esta categoría aparece en la totalidad de los participantes, puesto que su trayectoria educativa no ha estado exenta de episodios de discriminación y segregación por presentar una condición de discapacidad. Por tanto, se constituyen como un grupo

de estudiantes altamente resilientes, quienes además buscan estrategias para continuar en el sistema universitario y lograr ser un profesional.

Finalmente, los efectos percibidos en los estudiantes se relacionan principalmente con la presencia de emociones negativas al enfrentarse a barreras o dificultades en el proceso pedagógico. No obstante, estas situaciones les han permitido a los estudiantes reconocer en ello sus habilidades y limitaciones, creando estrategias de afrontamiento y anticiparse a estos sucesos. Dentro de estas estrategias se destaca los hábitos de estudios y los apoyos que utilizan para enriquecer su aprendizaje. Los y las estudiantes en situación de discapacidad complementan lo que se les entrega en clases como material de apoyo, con la grabación y transcripción de audios. Finalmente, este grupo de estudiantes además desarrollan una alta capacidad de resiliencia distinta que sus pares sin discapacidad, que a su vez los conduce a reconocer cuales son las formas de “sobrevivencia” en el sistema educativo universitario.

4.2. Propuesta de mejoramiento en la evaluación

4.2.1. Formación docente en atención a la diversidad

Los y las estudiantes señalan la importancia que los profesores cuenten con una formación docente que contemple la enseñanza de estrategias metodológicas para el trabajo en y para una diversidad del estudiando, así como lo propone la guía de diseño universal para el aprendizaje. Asimismo, sugieren que el docente innove en su metodología en cuanto al uso y manejo de tecnologías y clases más didácticas que despierten el interés del estudiante por aprender. Actualmente los y las estudiantes señalan que algunos docentes mantienen antiguas prácticas en el desarrollo de sus clases, las consideran excesivamente expositivas y una predominancia de exámenes y pruebas como sistema de evaluación.

Algunas citas que sostienen esta idea son:

yo creo importante que el profesor conociera un poquitito a quienes están en la sala, darse el tiempo para saber quiénes son y que el modelo que se está implementando responda a las necesidades que se ven ahí. (Estudiante 1)

yo creo que a los profesores se les debería capacitar obligatoriamente, creo que existen capacitaciones, pero estas son voluntarias, por lo tanto, la mayoría de los profesores no asisten y éstas deberían ser obligatorias. Sobre todo, si en la carrera existe una persona en situación de discapacidad. (Estudiante 2)

Los relatos de los estudiantes en ambos casos relevan la importancia de una formación docente que considere la diversidad de condiciones y contextos en el aula, y asimismo propuestas didácticas innovadoras que motiven y aseguren el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

4.2.2. Tiempo y entrega oportuna de material de estudio

Se refiere a la entrega oportuna del material para que él o la estudiante y la consideración de un tiempo adicional en las evaluaciones. Para ello es importante que el docente conozca el tiempo que un estudiante dedica sólo a la adaptación del material para acceder al contenido. Por ejemplo, una transcripción de audio de una clase demora unos tres días, una digitalización de texto escaneado o una fotocopia alrededor de una semana y una traducción de un material a lengua de señas más de una semana. En relación al tiempo para evaluaciones escritas, los estudiantes con discapacidad visual demoran al menos unos 15 minutos en revisar el funcionamiento del programa de

lector de pantalla, además este lector trabaja más lento al revisar palabra por palabra. Por tanto, es un proceso que demanda mayor tiempo para el estudiante.

Estos datos han sido recogidos a partir de las siguientes citas:

yo creo que es poco el tiempo, porque el tiempo de 90 minutos o menos que dan los profesores a mí no me alcanza. No necesito cinco horas, pero si unos 20 minutos más. (Estudiante 4)

las personas con discapacidad visual nos demoramos más con el lector de pantalla. Para responder una prueba con una hora y 15 minutos estaría bien, porque ahí lo hace bien a conciencia, sino la hace rápido no más. (Estudiante 2)

ojalá si se va a trabajar una guía en la clase con un texto, este sea enviado antes porque yo igual necesito el texto para irlo leyendo, muchas veces me paso que mis compañeros tenían que leerme los textos y el profesor me pasaba la hoja de papel que no me sirve de nada. (Estudiante 3)

En las citas anteriores se evidencia la importancia del tiempo y la entrega anticipada en material o textos de estudios y sus programas. Asimismo, el tiempo en la ejecución de una evaluación puesto que, para el caso de discapacidad visual y auditiva, se requiere considerar el tiempo en que se demora un lector de pantalla o bien el trabajo de traducción que realiza el o la intérprete de lenguaje de señas.

4.2.3. Gestión y políticas universitarias inclusivas y con justicia social

Se refiere al mejoramiento de la gestión universitaria para dar cumplimiento a las políticas internas de la institución. Los y las estudiantes señalan ver una incongruencia constante entre lo que la universidad dice hacer y con lo que hace respecto a la inclusión. Ellos manifiestan que, si bien existe una política inclusiva en la universidad, es frecuente encontrarse con prácticas segregadoras y docentes poco inclusivos. Asimismo, el apoyo y compromiso institucional para el seguimiento de sus procesos pedagógicos.

Estos hallazgos se presentan en las siguientes citas:

Yo creo que la universidad dice y se compromete a incluir estudiantes en situación de discapacidad primero debería formar a los profesores o a lo mejor tutores o monitores que pudiesen tener un poquito más de conocimiento respecto a ellos. (Estudiante 1)

Los docentes de la universidad primero deben capacitarse y lo segundo llevarlo a la práctica. A parte de ser empáticos, y en tercer lugar considerar el tiempo al momento de evaluar, ósea si son 90 minutos o 120 minutos que tiene para evaluar no es siempre eso generalmente es 1 hora o 40 minutos por último dejar 20 minutos extra con eso no pasa nada. (Estudiante 2)

Yo creo que en algunos casos falta anticiparse. Que no pase que el estudiante llega y el profesor dice ase me olvido que había que adaptar la prueba. Porque eso pasa, sucede. (Estudiante 3)

4.2.4. Proactividad estudiantil

Se refiere a adoptar una actitud más proactiva en el rol de estudiante, acercarse al profesor o profesora y manifestar a tiempo las dudas, inquietudes, etc. De la misma manera, implica ser más comprometidos y propositivos con su proceso pedagógico y enfrentar las adversidades para cumplir metas.

Algunas citas que argumentan aquello son:

cuando uno tiene una dificultad en el proceso educativo hay que acercarse a hablar con el profesor y si el profesor da una solución, seguir el conducto regular y hablar

con el director de carrera, decanato y llegar hasta rectoría si es necesario. (Estudiante 1)

uno se conoce, uno sabe a qué nivel puede rendir o qué nivel no puede rendir. Si uno ve que no está aprendiendo, bueno acercarse a los demás...siempre hay uno que sabe más que uno. (Estudiante 2)

quizás haciéndoles más sugerencias a los profesores, alguna vez lo hice con los más tratables y con ellos resultó y facilitó el proceso. (Estudiante 4)

En los relatos, en especial en un caso, los y las estudiantes reconocen la importancia de vincularse más proactivamente en su proceso educativo. Asimismo, señalan que es conveniente hacer sugerencias a los profesores para las adaptaciones en el aula.

5. Discusión y conclusiones

Respecto a los resultados que guardan relación con los efectos de la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en contextos universitarios, se evidencia diferencias en el proceso evaluativo respecto a sus pares sin discapacidad. Cuando se trata de estudiantes en situación de discapacidad el proceso evaluativo presenta dificultades que se desprenden del modelo médico de la discapacidad. En este modelo la discapacidad se problematiza en el sujeto que posee la deficiencia y por tanto requiere de tratamientos médicos para su rehabilitación. En el contexto educativo se problematiza al estudiante y los ajustes y/o adaptaciones aparecen como alternativas para su incorporación en el aula. Esta situación se encontró como resultado en la totalidad de las narraciones de estudiantes con discapacidad acerca de sus experiencias evaluativas en la etapa escolar en las que además muchas de estas experiencias presentaron episodios de discriminación negativas y positivas. La diferencia que se puede encontrar en el contexto universitario es que estos episodios de discriminación o trato diferenciado se dan de manera implícita, respecto a las experiencias escolares que fueron más explícitas. Por ejemplo, un acto de discriminación reiterativo es la omisión en la entrega de información y/o adaptación del material de estudio al estudiante.

De la amplia gama de autores en el enfoque de justicia social el más pertinente para esta investigación es el modelo de justicia social por reconocimiento de Axel Honneth (1997). Este concepto se refiere a las relaciones afectivas de reconocimiento donde el individuo es reconocido como una persona que presenta necesidades, derechos, relaciones emocionales y sociales y es reconocido como un individuo socializado en su unidad (Honneth, 1992). De esta manera, los y las estudiantes en situación de discapacidad demandan un reconocimiento a sus derechos y deberes, sin embargo, también manifiestan la importancia del vínculo y el cuidado del otro, y en donde precisamente en los actuales escenarios modernos impera la búsqueda del reconocimiento por el otro, como se distingue en este contexto.

Al momento de interpretar estos resultados, se aprecia cómo la búsqueda del reconocimiento se extiende a las distintas esferas que propone Honneth: amor, derecho y solidaridad. Sin duda, este enfoque de justicia social permitiría en el plano de la autorrealización reafirmar su autoconfianza, autorrespeto y autoestima principalmente en este grupo de estudiantes, quienes a través de su trayectoria educativa se han visto vulnerados.

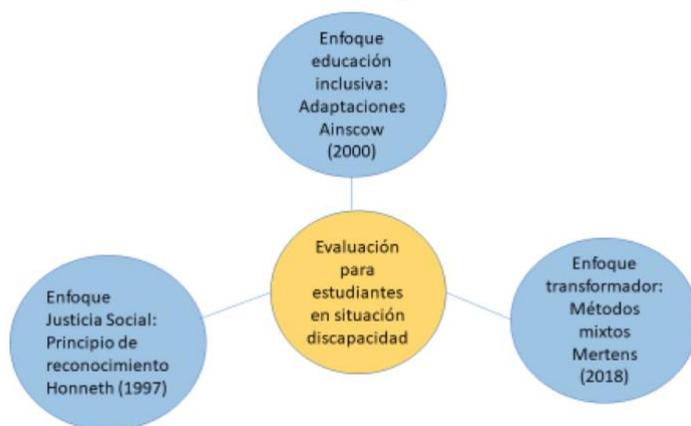
En relación a las recomendaciones para una evaluación más justa e inclusiva, nos permite discutir la importancia de la participación de todos los actores educativos. Así, como proponen Booth y Ainscow (2000) un compromiso y una participación efectiva

que implique procesos democráticos en la toma de decisiones, ello aún constituye un desafío para las universidades. Esto debido a que la responsabilidad de la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad recae sólo en el docente, entendiéndose que es quien debe diseñar, ajustar y adaptar los requerimientos pedagógicos. En la totalidad de las narraciones de experiencias de estudiantes en situación de discapacidad señalan la necesidad de contar con metodologías más innovadoras e inclusivas, es decir que los docentes cuenten con más herramientas pedagógicas que les permitan abordar de mejor forma el trabajo con la diversidad en el aula.

A partir de los hallazgos se interpreta que esta necesidad manifestada por los estudiantes encontraría respuesta en la propuesta métodos mixtos desde el enfoque transformador de Mertens (2009, 2018). Ello nos permite reconocer que en la mixtura de una metodología que incorpore diversidad de perspectivas podría ser satisfactorio. De las perspectivas que propone la autora aplica en particular a este grupo de estudiantes y en este contexto puesto que género, pertenencia indígena y discapacidad son variables que se entrecruzan en esta investigación. Asimismo, esta perspectiva nos permite como primera instancia reconocer discriminación e injusticias, segundo reflexionar respecto a las actuales prácticas pedagógicas y finalmente replantearlas respecto a los principios de derechos humanos y justicia social (Figura 1).

Figura 1

Aporte teórico para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad



Los resultados evidencian una necesidad de explorar evaluaciones desde otros enfoques que permitan a su vez ser equitativas, innovadoras e inclusivas. Hasta ahora la evaluación para estudiantes en situación de discapacidad sólo ha sido abordada desde el enfoque de educación inclusiva, no obstante, este no ha logrado dar respuesta a las necesidades pedagógicas en este grupo de estudiantes. De esta manera, el proceso evaluativo no sólo debe buscar una participación y accesibilidad de los estudiantes, como se manifiesta en un enfoque de evaluación inclusiva, sino también un reconocimiento por la individualidad y la diferencia de cada uno de ellos. Este enfoque de la evaluación para la justicia social permitirá construir, reconocer y autoafirmar la identidad y confianza de los y las estudiantes integrando diferencias de culturales sobre todo de aquellos que pertenecen a grupos más excluidos de la sociedad. Por consiguiente, la innovación de esta investigación se encontrarían los aportes del enfoque de justicia social y el enfoque transformador para complementar los actuales modelos teóricos que han sostenido la educación para personas en situación de discapacidad.

Finalmente, señalar que la investigación recoge la voz de los estudiantes desde un rol protagónico y que en esa experiencia estudiantil se reconoce un conocimiento propio y tremendamente valioso para la construcción de aprendizaje. Esto debido a que, en su experiencia escolar y universitaria, les significó desarrollar estrategias de afrontamiento y resiliencia para mantenerse dentro del contexto educativo y no ser excluidos del sistema. Para este grupo de estudiante los diversos obstáculos y barreras sociopedagógicas les permitieron generar un aprendizaje diferente a sus pares sin discapacidad y con ello un conocimiento hasta ahora no visualizado en los contextos educativos. Este grupo de estudiantes desarrolla técnicas de estudios como la organización y estructura del tiempo, establecen más de un canal receptivo de información para el estudio de contenidos y construyen su propio material didáctico para apoyar el aprendizaje. Asimismo, realizan un ejercicio constante de metacognición respecto de sus habilidades y debilidades, por ejemplo, reconocen que presentan más habilidad lectora que escrita, por tanto, dedican más tiempo a trabajar en aquello que más le dificulta. Son estudiantes que indagan y buscan acompañamiento de su proceso pedagógicos, permanecen más cercanos a docentes y grupo de estudiantes (Figura 2).

Figura 2

Aporte práctico para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad



La evaluación educativa no sólo debe ser inclusiva, sino también justa y transformadora. Esto quiere decir, que la disciplina debe convertirse en un facilitador del proceso pedagógico para todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades. En especial en aquellos estudiantes oprimidos, excluidos vulnerados signifique una oportunidad para transformar sus propios entornos y derribar las desigualdades.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Alianza.
- Álvarez, P. (2012) *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.
- Álvarez, P., Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de

- orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), 1-17.
<https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Arcscott, W. (2013) Students with learning and developmental disabilities in post-secondary education. *Critical Issues in The Future of Learning and Teaching*, 8(2), 115-125.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_9
- Avendaño, C. y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos* 40(2), 27-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300003>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE Mark Vaughan.
- Brisolara, S. (2014). Feminist theory: Its domains and application. En S. Brisolara, D. Seigart y S. Sen Gupta (Eds.), *Femenist evaluation and research* (pp. 13-41). Guildford Press.
- Cawthon, S. y Cole, E. (2010) Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2(23), 112-128.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de la Discapacidad*, 5(1),43-61.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Couzens, D. (2015) Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62, 24-41.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Cram, F. y Merstens, D. M. (2015). Transformative and indigenous frameworks for multi methods and mixed methods research. En S. Hesse- Biber y B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multi methods and mixed methods research inquiry* (pp. 91-110). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.7>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz, V. y Funes, S. (2016) Universidad inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gothberg, J. (2015, 7 de abril). *Unintentionally excluded: How universal design for evaluation (UDE) can improve participation of marginalised groups*. Presentación del Meeting of the Center for Culturally Responsive Evaluation and Assessment, Chicago, IL.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448.
<https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>

- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 67-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Holloway, S. (2010) the experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disabilities & Society*, 16(4), 597-615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Barpal.
- Kioko, V. y Makoelle, T. (2014). Inclusion in higher education: Learning experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*, 6(7), 106-116. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p106>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Programa para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales PLANE-UC*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lovet, T., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kim, J., Burge, P. y Culve, S. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 1(3), 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20.
- Madriaga, M., Hanson, S., Heaton, K., Kay, H., Newitt, S. y Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 45-67.
- McGregor, K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. y Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *US National Library of Medicine*, 31(2), 90-102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2015). *Issues for a better future: Transformative mixed methods research and cultural diversity, social justice, gender, and ethics*. Yonsei University.
- Mertens, D. M. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506330631>
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, 16, 32-59.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, D. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de la educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>

- Patrick, S. y Wessel, D. (2013). Faculty mentorship and transition experiences of students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 105-118.
- Ragosta, M. y Wendler, C. (1992). *Eligibility issues and comparable time limits for disabled and non-disabled SAT examinees*. College Board.
<https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01466.x>
- Revuelta, B, y Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebio*, 66, 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Rodríguez, A y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011) Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disabilities studies quarterly*, 2(31), art 5. <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. J. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 59-71.
- Sharp, K. y Earle, S. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 191-199.
<https://doi.org/10.1080/713611423>
- Stake, R. E. (1997). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(2), 13-34.
- UN Women. (2015). *How to manage gender-responsive evaluation: Evaluation handbook?* UN Women.

Breve CV de la autora

Pamela Tejada Cerda

Profesora Instructora de la Universidad Austral de Chile. Doctora en Educación (Universidad Católica de Temuco, Chile). Magíster en Discapacidad e Inclusión Social (Universidad Nacional de Colombia). Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y Profesora de Estado en Educación Física (Universidad de Santiago de Chile). Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS; desarrollo de proyectos regionales vinculados al deporte y educación inclusiva. Su línea de investigación es Evaluación educativa, educación inclusiva, discapacidad y justicia social. Email: pamela.tejada@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4290-3091>

Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del Sureste de México

Decolonizing the School: Education for Justice in Indigenous Communities of Southeastern Mexico

Miguel Ángel Martínez Martínez *

Tecnológico de Monterrey, México

DESCRIPTORES:

Educación
Descolonización
Derechos humanos
Justicia social
Comunidades originarias

RESUMEN:

Los objetivos de las políticas educativas del actual gobierno mexicano a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) proponen una educación democrática, equitativa, integral, inclusiva e intercultural, la desigualdad estructural del país se mantiene. Las políticas educativas, fuertemente vinculada a las relaciones de raza, clase social y género favorece la reproducción de una estrategia educativa conservadora que coloca a las comunidades originarias en una relación epistémica colonial, favoreciendo los prejuicios, sesgos y estereotipos hegemónicos que afectan el ejercicio de los derechos humanos fundamentales. A partir de la convivencia con estudiantes de la Universidad de la Tierra-CIDECI en el marco de la estancia en el Centro Internacional para la Innovación Social (CIIS) del Tecnológico de Monterrey, de las palabras compartidas entre los estudiantes y de la investigación sobre la práctica educativa zapatista y la teoría decolonial, se plantea un análisis político-educativo crítico que sitúa el modelo de la Universidad de la Tierra-CIDECI como una alternativa frente a la exclusión, estandarización, explotación e infravaloración hacia las comunidades originarias y sus modos de vida en el actual capitalismo neoliberal. El proyecto de la Universidad de la Tierra-CIDECI constituye un proceso decolonial de autonomía, equidad de género, defensa de los territorios y autogestión.

KEYWORDS:

Education
Decolonization
Human rights
Social justice
Native communities

ABSTRACT:

The objectives of the educational policies of the current Mexican government through the New Mexican School (NEM) propose a democratic, equitable, comprehensive, inclusive and intercultural education, the country's structural inequality remains. Educational policies, strongly linked to race, social class, and gender relations, favors the reproduction of a conservative educational strategy that places native communities in a colonial epistemic relationship, favoring prejudices, biases and hegemonic stereotypes that affect the exercise of fundamental human rights. The coexistence with students of the Universidad de la Tierra-CIDECI in the framework of the stay at the International Center for Social Innovation (CIIS) of the Tecnológico de Monterrey, the words shared among the students and the research on the Zapatista educational practice and the decolonial theory, fostered a critical political-educational analysis that situates the Universidad de la Tierra-CIDECI model as an alternative to the exclusion, standardization, exploitation and disregard for the native communities and their ways of life in the current neoliberal capitalism. The Universidad de la Tierra-CIDECI project constitutes a decolonial process of autonomy, gender equity, and defense of the territories.

CÓMO CITAR:

Martínez Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>

1. Introducción

La educación es el territorio donde se juega la urgencia de una transformación sociohistórica; es el campo donde se tensan herencias ancestrales y prácticas contemporáneas que mantienen resabios de una colonización cultural, ideológica y material que se cristalizan en las comunidades originarias. El sistema educativo nacional mexicano, como en muchos países emergentes, establece sus orientaciones generales desde un discurso que incorpora la pluralidad étnica y cultural. Sin embargo, los sujetos pedagógicos prioritarios, es decir, aquellos en quienes se vierten los esfuerzos educativos del Estado, se establecen desde el mestizaje urbano y semiurbano. Así, la educación oficial reproduce las insignias del progreso económico y del mérito social, así también consolida un currículo que instala una cultura homogénea desde el uso de una lengua dominante y el discurso científico-positivista como canon de la producción de saberes.

Por su parte, los pueblos originarios, identificados como indígenas por el discurso estatal, son considerados como la raíz de la cultura mestiza; pero el mestizaje se instala como una clave hegemónica y colonial que organiza las prácticas de reconocimiento e inclusión social. Si bien, la Declaración de Los Pinos [Chapoltepek], publicado con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019, establece los fundamentos para la incorporación de la diversidad lingüística para garantizar la participación y reconocimiento de los pueblos originarios en las distintas esferas económica, política, social y cultural, a través de entornos educativos y de aprendizajes inclusivos, así como de paridad en las oportunidades y de igualdad de género (UNESCO, 2020), su reconocimiento implica una matriz de exclusión a través de los procesos de desindigenización sistemática realizada por parte de los mecanismos educativos.

Los pueblos originarios de México se encuentran atravesados por una desigualdad estructural. Las distintas disposiciones sociales, políticas, económicas y educativas se vuelven repeticiones de los esquemas de reproducción de la desigualdad a los cuales se encuentran sometidos. Los múltiples indicadores de desarrollo siempre los ubican en los índices más bajos (INEE, 2018; INEGI, 2015, 2021; SEP, 2019). La reiterada situación de desigualdad frente a otros sectores de población confirma las carencias infraestructurales en las cuales se encuentran. Las múltiples cifras son insuficientes para establecer pautas y restaurar una continuidad histórica tejida entre agravios y precariedades. Por ello, en las siguientes consideraciones se pretende establecer un lugar de enunciación, un lugar interpretativo que articula un proceso crítico que considera las formas de desigualdad estructural que ha operado en la retórica pública y cuya efectividad se instrumenta en los procesos educativos a través de los planes y programas nacionales que orientan las alternativas oficiales tanto públicas como privadas.

Las constantes evaluaciones de calidad educativa parecen responder a la presión de los distintos organismos internacionales que buscan ajustar y movilizar los saberes, habilidades y actitudes desde criterios de eficiencia, relevancia y reproductibilidad técnica (INEE, 2018), lo que intensifica las brechas en el panorama educativo de la población originaria y afrodescendiente. El espectro educativo formal en México, básico, medio superior y superior, opera fluidamente desde las coordenadas monolingües y urbanas movilizadas por aplicaciones tecnológicas mientras que en ambientes campesinos-rurales la docencia multigrado (un solo profesor o profesora

para varios grupos y niveles distintos) y en lengua originaria intensifican las brechas educativas y de justicia social debido a los prejuicios naturalizados y normalizados (Alfonseca, 2016; Barabas, 2000; Becerra y Flores, 2011; Vite, 2019).

Si bien hay perspectivas críticas que vinculan a la educación como instrumento de gobierno (Althusser, 2003), estas no son absolutas. Existen experiencias educativas y centros escolares que asumen los aspectos pluricultural y multilingüe que impulsan el carácter autogestivo, autónomo y emancipador de la difusión y construcción de un conocimiento abierto y universal. Se distancian de las ideologías emprendedoras, así como de las visiones del mérito que reproducen lógicas individualistas donde la tierra y la pluralidad humana son consideradas como mercancía. En este sentido, el artículo se propone reflexionar sobre las prácticas de la Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, en aras de favorecer los procesos de inclusión socioeducativa de estudiantes procedentes de comunidades originarias que realizan sus trayectorias formativas en la misma.

La co-implicación entre justicia social y educación reclaman una mirada, escucha y sensibilidad que transforme las condiciones materiales de exclusión, despojo y explotación en las que se encuentran ubicadas las comunidades ancestrales y originarias (Ibarra, 2017; Olivares, 2020). Tanto una como otra no son instancias meritórias, sino derechos inalienables e indivisibles a los cuales las personas pertenecientes a los pueblos originarios y afrodescendientes se encuentran condicionados por una multitud de elementos ejes de dominio (Varela y Pech, 2021). La precarización estructural y sistemática de las comunidades originarias hacen de la justicia social y de la educación formas de regulación que caracterizan la actual situación histórica. La justicia social ha de hacer nuevas todas las cosas; no solo restaurar la historia, ni las biografías, sino la tierra misma. Su carácter ha de actuar en la invención de una sensibilidad inédita, que habite el mundo desde la vulnerabilidad sin riesgo, la dependencia sin deuda y la libre autonomía.

2. Revisión de literatura

Los primeros programas para la educación indígena en México datan desde 1923 donde surgieron las “casas del pueblo” como respuesta del gobierno postrevolucionario para mejorar las necesidades educativas de la población indígena orientadas por el maestro rural con el objetivo de “inducir el cambio cultural de las comunidades indígenas y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación” (SEP, 2020, p. 7).

Los criterios establecidos desde hace casi un siglo mantienen el carácter fundamental: inducir el cambio cultural de las comunidades indígenas y la integración al proceso de nación. Estos elementos se mantienen en los proyectos educativos no solo del régimen autoritario unipartidista, sino en los procesos de transición democrática de los últimos 20 años. En este sentido, la propuesta educativa de gobierno actual establecida en 2019 a través de la Nueva Escuela Mexicana suscribe, como muchos países y gobiernos, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, donde instala una educación caracterizada por ofrecer y “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017). Los elementos formales, nacionales e internacionales coinciden en que la educación de calidad es un derecho y que ha de contribuir a la consecución de todos los objetivos de desarrollo (SEP, 2019; UNESCO, 2019; Instituto Nacional de los Pueblos

Indígenas, 2020). Desde estas orientaciones, la educación es un derecho habilitante. Sin embargo, ¿cómo entender los derechos sin que sean transformados en un régimen?, ¿cómo educar sin reproducir las expresiones hegemónicas y coloniales de ser gobernados, y gobernarnos a nosotros mismos? (Arango-Tobón, 2021; Butler, 2016).

Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación es quizá el derecho más importante del entramado social porque, en virtud de sus distintas formas y modalidades, el ser humano adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. De esta manera, la educación en todas sus manifestaciones es el medio privilegiado de la socialización humana, la vía de su conversión en un ser social (SEP, 2019; Turbay, 2000).

Este nuevo modelo surgió a partir de la revisión del currículo educativo que se planteó desde el gobierno federal en 2017 (SEP, 2019) y durante la cual se detectaron problemas como la histórica sobrecarga de contenido y el consecuente trabajo superficial de los docentes, vacíos sustanciales frente a graves problemas nacionales y globales (como la violencia, pobreza, desigualdad, deterioro ambiental, etc.), escaso espacio para la atención de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística; un lenguaje cargado de tecnicismos, la organización escolar que produce dificultades en la regulación laboral y la falta de capacitación de los profesores (SEP, 2019). La NEM expresa el compromiso con la educación desde la igualdad sustantiva, es decir, del acceso al mismo trato y oportunidades, y desde el campo de la diversidad cultural entendida esta como una fuerza motriz del desarrollo no solo en el crecimiento económico, sino como medio para una vida intelectual, moral y enriquecedora (SEP, 2019). La aporía no es menor. Los distintos acuerdos, programas y proyectos para impulsar la educación y la equidad indígena, intercultural y plurilingüe de los pueblos originarios de México contrastan con la prioridad de las políticas públicas movilizadas para ello. La integración educativa de las comunidades originarias que fomenta el gobierno se ha condensado en el artículo tercero constitucional que orienta la educación nacional, donde establece la impartición de una educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural e incluye dentro de los cambios importantes el fomento de la identidad mexicana, la responsabilidad ciudadana, la participación en la transformación de la sociedad y la promoción de la interculturalidad y de la cultura de paz (SEP, 2019). Tales transformaciones a la Constitución son fundamentales considerando que México ostenta 364 variantes de 68 pueblos originarios con lengua originaria propia.

Según contabilizaciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, actualmente 25 millones de personas en México se identifican como pertenecientes a una comunidad originaria y 6,1% de la población nacional de tres años en adelante es hablante de una lengua originaria (7,36 millones de personas):

Se observa que los estados con el mayor número de población hablante de lengua indígena son: Oaxaca (31,2%); Chiapas (28,2%), Yucatán (23,7%), Guerrero (15,5%) e Hidalgo (12,3%). La lengua indígena predominante es el Náhuatl, con 1.651.958 hablantes; le siguen: Maya (774.755), Tzeltal (589.144), Tsotsil (550.234), Mixteco (529.593), Zapoteco (490.845), y Otomí (298.861) (INEGI, 2021).

Sin embargo, debido a la marginación estructural, a la discriminación sistémica, a la exposición recurrente a la violencia, el despojo de tierras, la falta de acceso a viviendas y servicios públicos de salud, desplazamientos forzados y a los efectos diferenciados de la pandemia de la Covid-19, la población originaria en México se mantiene como

uno de los sectores más vulnerables respecto de las condiciones históricas actuales (Muñoz Martínez, 2020; Romero Zepeda, 2017). La educación desde la interculturalidad que incluye elementos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos para la transmisión de saberes y prácticas multiculturales acentúa el agravio de comunidades con indicadores de rezago socioeconómico del 30,5% (Cortes Rivera, 2020; Silva Montes, 2019). Asimismo, el establecimiento de la normativa vigente se queda en palabra vacía cuando se considera que una décima parte de las escuelas de las comunidades indígenas no cuentan con docentes que hablen al menos una de las lenguas de la comunidad donde habitan los estudiantes. La NEM, si bien busca formar en el conocimiento profundo de la diversidad de las múltiples culturas existentes basadas en la equidad y el diálogo, se mueve en condiciones desfavorables donde los estudiantes, amenazados por las diferencias estructurales e interseccionales, privilegian procesos de separación cultural motivados por construir proyectos de mayor calidad según los estándares señalados por las instituciones de gobierno y del mercado.

Al respecto, Aguilar Gil (2018) considera que en México la indigeneidad se mide por la lengua, por la capacidad personal de hablar en el idioma materno. Desde ella, los ejes de opresión y desidentificación cultural originaria se despliegan a través del mestizaje: “se narra como una política racial, lo que es insostenible. La lengua es el criterio que más ha usado el Estado para clasificar quién es indígena y quién no” (Aguilar Gil, 2018; Ferri, 2019). Según la autora ayuuk ja’ay, desde el surgimiento del Estado Nación mexicano en 1821 hasta nuestras fechas se ha reducido la población hablante de una lengua originaria al 6,1% únicamente. El vocablo “indígena” es un término incómodo que implica significados y entramados históricos, políticos y sociales que se encuentran enlazados.

La educación monolingüe o la tendencia a la homologación lingüista de la educación es el resultado de las políticas educativas que sistemáticamente han concatenado esfuerzos a lo largo de los años. El proceso de castellanización se inscribe ya no solo a una ideología nacionalista del mestizaje, sino también a procesos de discriminación de raza y género en la cultura en general (De Sousa Santos, 2020, 2019; Mbembe, 2016a; Tuhiwiwai, 2016).

Desde tales coordenadas, la colonialización opera desde la lengua. Para quienes se desarrollan en lugares donde el castellano no tiene un papel fundamental, en una comunidad rodeada de otras comunidades no castellano parlantes, la palabra “indígena” no es más que un elemento léxico pronunciado por algún funcionario o por la denominación mestiza. Los habitantes de las comunidades originarias no son indígenas, son ayuuk ja’ay, nahuas, p’urhé, akäts o de cualquier comunidad en cuyas lengua el término “indígena” no se manifiesta (Aguilar Gil, 2018). Se entiende que “indígena” nombra a naciones, personas o comunidades que sufrieron procesos de colonización y que se encuentran en situaciones singulares dentro de los Estados Nación. Para estas reflexiones los pueblos llamados indígenas, son naciones sin Estado, por ello se usa la palabra “indígena” como una categoría política, pero no como una expresión cultural o racial (aunque sí racializada)¹, que subvierte las estructuras que la

¹ El término raza es una matriz hegemónica que moviliza un género de subhumanidad subalterno, que transforma a los seres humanos en “población superflua y casi en exceso, que el capital no necesita y que parece estar consagrada a la ordenación territorial y a la expulsión” (Mbembe, 2018, p. 195). Es una noción central en los procesos de dominación/explotación/resistencia (Quijano, 2003), que opera como

sustentan con el riesgo de caer en la folclorización y en la esencialización (Aguilar Gil, 2018).

La lenta, pero creciente intervención de tradiciones comunitarias y ancestrales en las luchas sociales han mundializado las demandas y exigencias que cuestionan la legitimidad de una educación elitista y privilegiada como símbolo de discriminación de clase, raza y género. En la medida que tales luchas se visibilizan y organizan, el acceso a la educación se amplió y se permitió a nuevas plataformas hacia la transformación social. Las instituciones educativas, las políticas públicas y los organismos del Estado se comienzan a movilizar como resultado de la presión social y de la organización colectiva y no por la voluntad política de las instituciones de gobierno, como lo menciona Jérôme Baschet (2018), en el contexto de las luchas anticapitalistas de los pueblos originarios. Las comunidades atravesadas por las desigualdades estructurales, la puesta en marcha de megaproyectos y políticas neoasimilacionistas de los gobiernos que amenazan los territorios, recursos naturales y procesos comunitarios autónomos, han movilizado procesos educativos en resistencia como CIDECI-Unitierra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Las prácticas de la Universidad de la Tierra (CIDECI-Unitierra), cuya razón social es Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas AC-Universidad de la Tierra Chiapas (CIDECI-Unitierra Chiapas), es una institución educativa que, como territorio de saberes, está abierta a las prácticas desde la autonomía y la resistencia, especialmente cuando la educación parece no ser capaz de ofrecer respuestas lógicas y alternativas a los retos políticos, sociales, económicos y culturales actuales (Anzaldúa, 2016). CIDECI-Unitierra es una “comunidad de comunidades” para pueblos originarios, pero también está abierta a todas las personas que aspiren a compartir saberes, aprendizajes, habilidades y estudios, que surgió en 1989 bajo el auspicio de Samuel Ruíz. Tal como lo relata Luis Hernández Navarro (2010):

Sus instalaciones en el municipio de San Juan Chamula parecen de otro mundo. Salones de clase, bibliotecas, talleres, auditorios, granjas, plantas eléctricas, dormitorios, cocina y cafetería semejan una misión. En su interior reinan un orden y un aseo poco frecuentes en los proyectos de promoción popular. La sencillez y la elegancia de su arquitectura le dan al centro una dignidad impresionante. (p. 5)

De manera alternativa a la educación oficial, jóvenes y adolescentes de todos los sexos asumen la responsabilidad de la sostenibilidad de las instalaciones. Su director, Raymundo Sánchez Barraza, promueve el discernimiento sobre elementos coloniales, capitalistas y patriarcales a fin de generar el uso público de las tradiciones expresadas por las comunidades originarias. Los distintos entornos de aprendizaje intersectan los variados niveles educativos, no solo las etapas iniciales, sino también la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, incluido el aprendizaje técnico y profesional requerido por las comunidades. Las contradicciones contemporáneas del actual sistema formal son abordadas sin escándalos ni señalamientos, sino que son tomados desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales.

La lógica de la educación global tiende a agudizar la crisis de la educación; a medida que esta se enfrenta a la proliferación de otras instituciones que producen conocimientos con valor fuera del mercado, empeora la legitimidad de los sistemas formales de educación orientados por criterios económicos, agendas políticas y

una categoría originaria, material y fantasmática que ha sido el origen de muchos desastres y la causa de una devastación psíquica inaudita y de innumerables crímenes y masacres (Mbembe, 2016b).

tendencias epistémicas. La lógica de CIDECI-Unitierra se encuentra alejada de un pensamiento neoliberal, gerencialista de la educación, donde las lógicas coloniales y asimétricas se reproducen en razón de la clase social, la raza y el género. Esta posición intensifica la vulnerabilidad de las personas, especialmente de los colectivos excluidos y marginados. Desde ese entorno, la educación de las comunidades originarias moviliza recorridos de saberes y métodos no verticales, donde la narrativa anuda vertientes ético-políticas desde un fundamento de justicia social.

Uno de los elementos clave de Unitierra es la idea del bien común, aquello que es compartido dentro de la comunidad, una forma de involucrarse con la comida, la tierra, el trabajo, la educación y la cultura, dejando de lado el dinero y el mercado. Implica la recuperación y regeneración de los bienes comunes y la creación de otros nuevos, como la amistad y el fuerte sentido de comunidad a partir de la experiencia originaria sobre cómo manejar conflictos. La relación equitativa, el diálogo y la interpretación crítica y respetuosa se establece, no sin debate y conflicto, en un proceso de transformación-acción colectiva (Rivas-Flores, 2020). Los “amigos” de Unitierra consideran que su actividad consiste en construir y formar parte de una red en la que se conectan personas que desean saber con personas que saben. La convocatoria de saberes tiene la intención de recuperar aquello que les pertenece a las comunidades locales, desde la autonomía creativa, para decidir no únicamente sobre sus procesos de aprendizaje, sino sobre sus modos de vida y de transformación del mundo. Quienes comparten los saberes no son profesionales remunerados, sino personas de las comunidades –muchos exalumnos– que reciben una pequeña suma para el viaje y la manutención. Los cursos incluyen, entre otros, mecánica, costura, arquitectura, zapatería, imprenta, tejido, música, biblioteca, nutrición, agricultura y agroecología.

En este sentido, la descolonización de la educación y de la escuela dismantelan el elitismo y las consecuentes exclusiones sistemáticas, ubica un campo de interpretación donde la vida se encuentra en el centro relacional y comprensivo. Los saberes compartidos en CIDECI-Unitierra a través de acciones colectivas y comunitarias, con metodologías autogestivas, provocan el debate social y educativo alternativo con programas como Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Agroecología, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos Comunitario-colectivos, Electro-mecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de Post- y Des colonialidad y Filosofías y Teologías contextuales y a los que acuden principalmente jóvenes tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales, zoques, mames, mochós, kakchiqueles y chujes. Para la educación colonial los criterios que definen la malla curricular, al profesorado y al estudiantado se fundan en una ideología que justifica la superioridad de la cultura; fundada en criterios étnicos, raciales y epistémicos se presenta como inevitable, puesto que la cultura que la promueve, a través de la educación, supuestamente es la única verdadera. El colonialismo impone, a través de la educación, una cultura sobre otra por medio de justificaciones epistémicas y monoculturales. A pesar de la intensidad del colonialismo patriarcal y capitalista, no se logra consumir el sometimiento radical de las comunidades originarias. CIDECI-Unitierra pone en evidencia la situación histórica donde la destrucción de las formas diversas de vida no se logra del todo. El mestizaje es interrumpido por resistencias que se mantienen ante una ofensiva que busca desgastar las tradiciones ancestrales. Ahí se reúnen colectivos y organizaciones nacionales e internacionales que luchan contra la represión, la violación de derechos humanos y el capitalismo, emanando encuentros como el Festival de la Digna Rabia en 2009, Alternativas frente a la Violencia del Estado, el foro Exclusión, Inclusión Neoliberal: Miradas sobre las Ciudades Rurales Sustentables, el Foro Contra la Prisión Política y por la Libertad para Alberto Patishtán,

el V Congreso Nacional Indígena y el Festival CompARTE por la Humanidad. Representa así uno de aquellos

proyectos educativos contrarios a la despoliticación de los jóvenes, que promueven directamente el ideario de un mundo justo, equitativo y sin exclusiones, que defienden a ultranza la educación pública y el valor de las culturas populares y originarias, la importancia del bien público, versus el ideal del ciudadano global y la propiedad privada o el consumismo [es decir], un serio problema para el contrato social que se impone en los sistemas neoliberales. (Díaz Barriga et al., 2021, p. 84)

Para De Sousa Santos (2020), la educación occidental u occidentalizada genera procesos educativos con una fuerte dependencia respecto de los modelos hegemónicos establecidos por el discurso del capital, propios del marco neoliberal y que interpreta las diferencias de acuerdo a las exigencias del mercado cognitivo y de habilidades administradas, reguladas y controladas (Maldonado Ramírez, 2020). Interrogar las relaciones entre la educación y la justicia social implica no solo un debate epistemológico y político, inevitable para avanzar en la realización de los derechos fundamentales, también exponer las coartadas de la demagogia cuya rentabilidad se ofrece a los más diversos intereses. En cualquier caso, reclama no solo reflexiones en torno a los sujetos y a las colectividades marginadas, sino abrir la mirada y considerar las prácticas que ponen en tela de juicio la buena voluntad de las políticas públicas y de los tomadores de decisiones.

El proceso resultante de las políticas educativas se traduce en el control de los resultados: los procesos educativos han de generar situaciones inéditas o, cuando menos, invisibilizadas. Desde este campo, la educación parece considerarse para el capitalismo como una unidad económica cuyos réditos no son únicamente económicos, cuantitativos, medibles, sino también sociales, cualitativos y no mensurables. La educación no es una mercancía. Esta situación, exacerbada por la masificación en el acceso sin los cambios materiales y cualitativos necesarios, tiene como resultado la transmisión de saberes, actitudes y habilidades estandarizadas que se encuentran, en la multitud de ocasiones, alejadas de las realidades contextuales, pero sobre todo, alejadas de los problemas a los que se enfrentan en territorios atravesados por la inequidad y la violencia (Meneses, 2016). En Unitierra, la conexión entre pensamiento y acción es profunda y se manifiesta en torno a la autonomía y la comunalidad; las ideas son herramientas que dan forma a las vidas, las relaciones y las comunidades. Ahí no se prepara a los alumnos para el mercado, sino para que vuelvan a sus comunidades u organizaciones.

La descolonización de la escuela es el punto de partida donde se distancia no solo de las promesas incumplidas de movilidad social, del ascenso cultural y el crecimiento económico, sino de la coartada que implica un pensamiento colonizador de la educación para decirlo con Renée Smit (2012). La retórica de la educación se empeña, en sentido económico, por hacer comprender que los educandos y las familias aspiran a participar en los recursos académicos y culturales que se consideran necesarios para lograr el reconocimiento, el prestigio y la estabilidad meritocrática, en lo que se supone es una sociedad justa y democrática. Este modelo subraya que la deficiencia interseccional es el campo que se ha de corregir y rectificar, en lugar de valorar las diferencias y reconocer las desigualdades estructurales que son las que impiden el desarrollo de los educandos.

3. Método

El presente análisis surgió a partir de la convivencia con estudiantes de la Universidad de la Tierra CIDECI en el marco de la estancia en el Centro Internacional para la Innovación Social (CIIS) del Tecnológico de Monterrey, de las palabras compartidas entre los estudiantes y de algunos textos de investigación sobre la práctica educativa zapatista. Sin embargo, no constituye un trabajo etnográfico sino una articulación con la teoría descolonial ante la explotación, despojo, represión y desprecio que atraviesan los cuerpos-territorios de las comunidades originarias en el sureste de México (Martínez Martínez, 2021). De ahí que se pretende establecer un lugar interpretativo que enlaza un proceso crítico que considera las formas de desigualdad estructural y que permite un análisis político-educativo.

Retomando a Boaventura De Sousa Santos (2020), se contempla que los procesos de la descolonización son complejos, pero lo son más cuando las comunidades originarias mantienen sus condiciones de despojo, explotación estructural y sistemática. En México el 69,5% de la población se encuentra en situación de pobreza y el 27,9% en pobreza extrema según las cifras de CONEVAL (2020). Los datos ofrecidos por el INPI (2020), el INEE (2018), la SEP (2019), y las demás instituciones de gobierno muestran tablas de acceso y trayectoria hasta el 2018. En relación con el derecho de los pueblos originarios a la educación es notable la discriminación y exclusión. Para el 2019 la población originaria registró un menor nivel de escolaridad media, así como una mayor tasa de analfabetismo, el 23% de la población originaria. La población mestiza mantiene un promedio de escolaridad de 15 años y más, el promedio de las comunidades originarias es de 5,7 años. Según Sylvia Schmelkes, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la oferta de preescolar es el servicio más extendido en las comunidades originarias con el 59,9% de la matrícula, mientras que en primaria es general con el 52,1% y en secundaria no existe un servicio específico para las comunidades originarias, sino a través de telesecundarias (Schmelkes, 2018). En estas escuelas existe una mínima disponibilidad de recursos informáticos con una computadora para uso educativo. Conforme avanzan los grupos de edad es mayor la deserción, especialmente en el grupo de mujeres cuya asistencia es menor que el de los hombres, pero se incrementa a partir de los 12 años. Según el INEE, una de cada cuatro personas de comunidades originarias entre 20 y 24 años concluye la educación media superior. Por otro lado, el 47% de los profesores y profesoras que trabajan en comunidades originarias no hablan la lengua de la comunidad y el 43% de los estudiantes en edad escolar no asiste a las escuelas preescolares y primarias rurales (Schmelkes, 2018).

Durante los últimos 50 años, el analfabetismo en las zonas urbanas se redujo del 25,8% en 1970 a 4,7% al 2020 (INEGI, 2021), pero en las comunidades originarias se condensa con mayor consistencia. En datos absolutos Chiapas, Oaxaca y Guerrero suman el mayor número de personas en situación de analfabetismo. Entre la población de 25 a 64 años, el 16% de las comunidades originarias no cuentan con escolaridad; el 21,8% cuenta con la primaria incompleta; el 24,1% con la primaria completa; el 21,4% la secundaria completa; el 9,7% con la educación media superior; mientras que solo el 6,6% tiene una licenciatura. Por su parte, la población mestiza muestra el 3,7% sin escolaridad, 9,4% con primaria incompleta, 19% con primaria completa, el 26,9% con la secundaria completa, el 19,6% con educación media superior, y el 18,7% con estudios superiores completos (INEE, 2018; INEGI, 2015).

Ante un escenario como este la búsqueda de justicia social no puede esperar a las condiciones jurídicas o institucionales para movilizar las transformaciones históricas o sociales, sino que convoca a reflexionar y actuar críticamente en torno a lo que significa comprender y educar en contextos históricos que mantienen una lógica de la dominación, exclusión, jerarquización y legitimación de sujetos, prácticas y saberes que han sido reducidos de manera sistemática. Desde finales del siglo pasado las reflexiones de Aníbal Quijano (1999, 2003) han servido de orientación para evidenciar las articulaciones, mecanismos y categorías eurocéntricas donde se deslizaban campos donde la raza, la noción del trabajo, el Estado, el saber, el ser, entre una multitud de herencias e imposiciones lógicas que instala ejes de dominios, de control y despojo, así como de “la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico” (Díaz, 2010, p. 209).

Esta trayectoria crítica desmantela los patrones de poder que operan “a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación” (Castro-Gómez, 2008, p. 24) que no solo establecen coordenadas de expoliación, despojo y agravio por el capital, sino también reproducen vectores de género. La naturalización de las subhumanidades o de expresiones culturales descartables, cuya discriminación se instaló por generaciones como resultado de la instalación paradigmática de formas de vida eurocentradas y monolingües ha colonizado, actualizado y ejercido categorías que, desde ellas, han desplegado resistencias que se encuentran en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados desde los comienzos de la modernidad.

4. Resultados y discusión

Junto con la lógica capitalista y de género, la educación moviliza una lógica racional que opera como argumento de la tiranía de la meritocracia (Sandel, 2020), pero sin faltar la promoción de valores universales afines al capital, sintetizado en el perfil de sujetos emprendedores y capaces de autoemplearse (Silva Montes, 2019). Estas tácticas se ubican en el contexto de la flexibilidad laboral y la dislocación del tiempo de trabajo. La educación agresiva e invasiva ha sido el efecto de las enseñanzas occidentales en todo el mundo; “incita a cada pueblo a exprimir todos los recursos para adquirir ventajas sobre otros por la fuerza o la astucia” (Tagore, 2012). El culto del orgullo y del egoísmo organizado, ha construido una mirada moral dirigida hacia las distintas expresiones culturales desde una exaltación retórica y persuasiva:

Desde la hegemonía de la que aún gozan las Epistemologías del Norte y la cultura eurocéntrica asociada a ellas, el mayor desafío al que se enfrentan las Epistemologías del Sur es hacer creíble y urgente la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica del mundo para ampliar y profundizar la experiencia y la conversación mundial. Está claro que la hegemonía nortecéntrica/occidentocéntrica está desgastándose, e igualmente claro queda que este proceso está teniendo lugar de manera lenta y no lineal. Nos encontramos entre procesos históricos de larga duración. Además, existe el peligro de que el narcisismo que caracteriza la forma en que las Epistemologías del Norte desdeñan a otras epistemologías acabe siendo confrontado por un narcisismo inverso por parte de las Epistemologías del Sur (Santos, 2020, p. 525).

A la luz de este factor común, la hipótesis de los procesos de descolonización de las escuelas y de la educación se vislumbran; es decir, entre la multitud de propuestas por intensificar la educación liberal como bien público y neoliberal surgen iniciativas

populares y colectivas que ofrecen posibilidades que operan vías y resistencias. Mirar al sur, hacia otras narrativas y luchas desestimadas por la democracia liberal es una orientación, hacia donde vuelan las aves, las mariposas, donde se congregan los colectivos que luchan por la justicia social, racial, cultural y lingüística. Volver al sur donde las experiencias de la educación se instalan desde las comunidades populares. Catherine Walsh (2020) se vuelca hacia el Sur global, que aquí se considera, para nombrar, engendrar, pensar desde la educación en resistencia y de re-existencias en movimiento.

La experiencia cultural de América Latina ha movilizó estrategias descoloniales económicas, políticas, sociales y afectivas desde prácticas que reivindican los saberes, tradiciones ancestrales, memorias y posicionamientos trascendentes que han sido sobajados por la tradición colonial. En este importante debate contemporáneo es donde se inscribe la pregunta por una descolonización de la escuela como condensación material de la educación. Es en este campo donde la tensión se incrementa, puesto que es en la escuela y por la educación que se despliegan dimensiones para una descolonización, entre las que destaco:

- Las intervenciones descoloniales educativas han de considerar el impacto que tienen ante el discurso del capital y patriarcal. Al respecto, Boaventura De Sousa Santos (2020) considera que las relaciones entre los diferentes modos de dominación no son siempre directas, por ello se han de considerar de forma estratégica y meticulosa.
- Descolonizar la educación implica un desmantelamiento de los ejes de dominio social y cultural. Las distintas consideraciones públicas y privadas han de ser abordadas desde una comprensión de la historia que reconozca las fuentes del agravio. Presupone desestabilizar y movilizar la mirada que comporta perspectivas occidentales. Ya señalan Díaz Barriga y otros (2021) que los proyectos educativos que enarbolan la justicia social y la reivindicación de derechos de las poblaciones excluidas son frecuentemente marginados y atacados por el mismo Estado.
- Los procesos descoloniales implican métodos que interrumpen la lógica de los vencedores que naturalizan relaciones desiguales, soslayan perspectivas periféricas y denigran los saberes alternativos al paradigma moderno y científico positivista. En este sentido, De Sousa Santos considera la razón por la que afirma las Epistemologías del Sur no como inversiones de las Epistemologías del Norte, sino desde los esfuerzos colectivos que asumen al historizar las relaciones dominantes.
- La descolonización de la educación se despliega en el conflicto porque el poder busca preservarse por todos los medios, la hegemonía pretende consolidarse y perpetuarse de manera ilimitada y, con el conflicto, se desajustan y desestabilizan las condiciones de relación y de comprensión del mundo y de los escenarios históricos.
- La descolonización materializa el compromiso con la transformación cotidiana de la realidad histórica. Solo en las situaciones concretas y cotidianas se muestra la disconformidad y la indignación frente al estado de sometimientos actuales. La educación neutra, objetiva, homogénea y lineal establece una suerte de serenidad educativa que parece coartada de las lógicas coloniales.

Con la fundación del CIDECI-Unitierra, así como con la diseminación de escuelas zapatistas en 38 municipios autónomos en 1994, se inició un proceso descolonial para formar a las comunidades en la práctica de la autonomía, la equidad de género, la defensa de los territorios y la autogestión (EZLN, 1994). En medio de la algarabía de la globalización, de la promesa de los bienes y goces primermundistas, de la reducida participación de los adelantos de la ciencia y la tecnología un grupo ninguneado se tomó en serio los proyectos epistemológicos emancipatorios y descoloniales y ridiculizó las costosas inversiones en la formación del capital humano de alta calidad en las escuelas. CIDECI-Unitierra inició sus actividades en 1989 como un lugar de capacitación en distintos oficios para jóvenes de comunidades originarias en San Cristóbal de Las Casas. Antes de que transcurriera su primera década de existencia, su tarea se centró en la producción y asesoría agroecológica de Chiapas.

Tanto la experiencia de CIDECI-Unitierra como las escuelas zapatistas se nutren de una educación para la emancipación, la autonomía y la dignidad². Retoman los postulados sobre la educación liberadora tanto de la teología y la filosofía de la liberación, para movilizarlos desde proyectos políticos comunitarios con la finalidad de transformar las relaciones hegemónicas: las tesis de la pedagogía del oprimido. Una educación militante se despliega desde la praxis, desde la diversidad lingüística y cultural, con una pedagogía crítica y radical ante los postulados capitalistas, patriarcales y coloniales. En CIDECI-Unitierra no es necesario cumplir ningún requisito de educación formal. Sin ningún recurso del Estado, sirve a alrededor de 900 estudiantes de entre 12 y 25 años anualmente (sin incluir a jóvenes de San Cristóbal que se integran por diferentes momentos durante el día) de manera gratuita en un rango de un par de semanas a un par de años, dependiendo de sus intereses y el tiempo que dispongan.

El carácter educativo de la vida, de los conflictos y de las luchas populares y de la defensa del territorio, de la reivindicación de la experiencia cultural ancestral establece vínculos de solidaridad multiversal. La transmisión de los sentidos ancestrales a través del conocimiento oral y de la palabra se despliega en el currículo académico³, tiende a integrar elementos disociados por expresiones liberales de la educación. La autogestión, las relaciones horizontales, la democratización, la contextualización de los discursos y saberes buscan movilizar prácticas y posiciones emancipadoras y resistentes de acuerdo a la región de cada territorio (Baronnet, 2015).

La educación para la justicia redonda en un accionar interseccional, descolonial, de prácticas, metodologías y estrategias, de formas de habitar que se entretujan en resistencias, tanto en la insurgencia como en la afirmación de expresiones desautorizadas y subordinadas. En este sentido, tanto CIDECI-Unitierra como las escuelas en los caracoles zapatistas recuperan la memoria histórica de los pueblos como un momento más de la educación y de la socialización política, porque en la

² América Latina tiene una larga tradición en la educación popular y emancipatoria. Las prácticas se remontan a la primera mitad del siglo pasado tanto en México como en Guatemala donde se instalaron estrategias educativas para llegar a todas las comunidades, tanto las “escuelas del pueblo” como las “misiones culturales ambulantes” respectivamente (Gómez, 1986). A través de estas estrategias, los procesos de nacionalización se volvieron más consistentes a través de los símbolos patrios, la exaltación de la historia nacional, las políticas de salud y de la promoción de la economía rural.

³ En las escuelas zapatistas, por ejemplo, se retoma la palabra de los ancianos y ancianas para incorporarse en los planes de aprendizaje a través del consenso comunitario y la actividad de los promotores y promotoras de la educación quienes son los que preparan el material didáctico (guías y libros, cuentos, instrumentos) en colaboración con asesores invitados (Silva Montes, 2019).

cotidianidad los educandos participan de la vida comunitaria en los distintos espacios y en las distintas esferas de colaboración (Baronnet, 2015).

Un mundo donde quepan muchos mundos: A manera de conclusión

Entre América Latina, África y Asia se diseminan las prácticas donde las luchas por la justicia se han movilizad a través de esfuerzos descoloniales. No solo en las periferias económicas y políticas tradicionalmente consideradas, sino también en las expresiones culturales y sociales eurocentradas porque en el Norte Global también el sur se mueve. De acuerdo con Boaventura De Sousa Santos (2020) y Julius Nyerere (1967), la educación colonial no se encuentra orientada a la formación, sino para infundir los valores de la sociedad colonial.

Lo sugerente de estas consideraciones consiste en la valoración sobre el sistema educativo colonial moldeado sobre una racionalidad extranjera y paradigmática, pero con un énfasis en las actitudes serviles y en las destrezas propias para la movilidad social ascendente. Parece inevitable que la educación tenga como base las premisas coloniales, capitalistas y patriarcales. La constante motivación educativa por orientar a la posesión de la riqueza material individual como criterio principal para indicar el mérito y el valor social (Nyerere, 1967). Sin embargo, el descolonialismo implica un cuestionamiento de los parámetros y postulados que orientan hacia otras formas de considerar el mundo, las relaciones con los demás y consigo mismo. La educación moderna, en este sentido, produce un mundo en conformidad con los principios de poder que le sostienen. El mundo así configurado no es para todas y todos, solo es para quienes participan de las insignias del poder y de los beneficios del progreso.

Dos años después de su levantamiento, los zapatistas anunciaron un programa a través de la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona: “el mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos” (EZLN, 1996, p. 1). Todo esto requiere la aplicación de conocimientos complejos y relacionados íntimamente con la vida de aquellos para quienes vivir significa implicarse en la lucha y defensa de su cuerpo-territorio y correr el riesgo de no sobrevivir. Los mundos se tejen entre sí, como las palabras:

Muchas palabras se caminan por el mundo. Muchos mundos se hacen. Muchos mundos nos hacen. Hay palabras y mundos que son mentiras e injusticias. Hay palabras y mundos que son verdades y verdaderos. Nosotros hacemos mundos verdaderos. Nosotros somos hechos por palabras verdaderas. (EZLN, 1996, p.1)

Dicho desde otras sonoridades, el mundo verdadero es donde hay lugar para muchos mundos, en el mundo del poder no caben más que los grandes y sus servidores, donde la sangre y la palabra fueron desechados por el privilegio. Un mundo donde caben otros mundos no solo se orienta por elementos descoloniales, sino por la articulación de otras razas y otras lenguas, de otros colores que se vuelcan para cuidar, habitar la tierra, para hablar con verdad y justicia.

La educación en las comunidades originarias en el sureste de México, movilizadas por procesos de luchas, por el compromiso generacional y territorial abre las posibilidades para descolonizar tanto a la escuela como a la educación misma. Con la primera, señala las raíces eurocéntricas de la racionalidad moderna, sus vínculos con la reproducción eficiente establecida por el capitalismo y las relaciones de explotación normalizadas por el sistema patriarcal. La exigida formación escolar establece criterios inevitables, requisitos y condiciones que capturan a los sujetos en un proceso de desvinculación

comunitaria y ancestral. Se vuelven testigos del universo lingüístico, cultural y relacional que tensa los vínculos de raza, clase social y de género.

Las experiencias de CIDECI-Unitierra y los leves trazos sobre las escuelas zapatistas indican las semánticas de la emancipación, autodeterminación y autogestión, e indican una ruptura con las tradiciones coloniales donde la estatalidad es una expresión de aquella. Estas narrativas buscan vincular las formas y quehacer de inventar la justicia a través de una educación descolonial. Para ello es fundamental considerar las experiencias de lucha social y comunitaria, lugar donde emergen las orientaciones y prácticas equitativas en relación con la tierra y las propias necesidades. La justicia social, en este sentido, es la materialización del cuidado situacional y concreto donde la vulnerabilidad se encuentra resguardada por lazos de solidaridad y no solo por la argumentación de las teorías sociales y políticas. Las situaciones generadas en las luchas sociales reclaman una disposición distinta donde la relación con el mundo y con los otros se instalan elementos de atención y cuidado para atravesar juntas las experiencias de riesgo, en un diálogo permanente con la difícil alteridad. Descolonizar la educación, abre un paisaje de conocimientos, métodos y estrategias cuyos objetivos se encuentran movilizados por una democracia radical que no es posible sin justicia social. Ahí, la esperanza pertenece a la resistencia porque consiste en darse cuenta de la construcción de otros caminos ajenos al modelo de desprecio de los diferentes. No es la convicción de que algo va a pasar, sino de que pase lo que pase, tendrá sentido y no se creará en la inevitabilidad del destino. En última instancia, la efectividad contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado se encuentra en la restauración de un mundo donde quepan muchos mundos.

Referencias

- Aguilar Gil, Y. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y estados nacionales. En B. Lozano (Ed.), *Tsunami* (pp. 25-39). Sexto Piso.
- Alfonseca, J. B. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación*, 21(68), 221-248.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/ la frontera: The new mestiza*. Capitán Swing.
- Arango-Tobón, M. B. H. (2021). Hacia una lucha política positiva. Política desde la condición precaria. Entramado. *Revista de la Universidad Libre de Colombia*, 1(3), 70-83.
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7105>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia* 22(67), 85-110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183>
- Baschet, J. (2018). *¡Rebeldía, resistencia y autonomía! La experiencia zapatista*. Ediciones EON.
- Barabas, A. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, 10(19), 9-20.
- Becerra, S. y Flores, V. (2011). Prejuicio étnico y desgaste docente: Un desafío en contextos de pobreza. *Diálogos Educativos*, 20, 14-39.
- Butler, J. (2016). Prefacio. En I. Lorey (Ed.), *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (pp. 13-16). Traficantes de sueños.
- Castro-Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Siglo del Hombre Editores.

- CONEVAL. (2020). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. CONEVAL.
- Cortes Rivera, D. G. (2020). La migración internacional en Hidalgo: Nuevas dinámicas y actores. *Economía Sociedad y Territorio*, 20(63), 429-456.
<https://doi.org/10.22136/est20201557>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial. Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <https://doi.org/10.25058/20112742.410>
- Díaz Barriga, F. Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- EZLN. (1994). *Primera declaración de la selva Lacandona*. EZLN.
- EZLN. (1996). *Cuarta declaración de la Selva Lacandona*. EZLN.
- Ferri, P. (2019, 8 de septiembre). Entrevista a Yásnaya Elena Aguilar. *El País*.
https://elpais.com/cultura/2019/09/08/actualidad/1567970157_670834.html
- Gómez, M. (1986). *La educación popular en América Latina*. SEP.
- Hernández Navarro, L. (2010, 26 de octubre). Cideci y la resistencia indígena. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2010/10/26/opinion/019a1pol>
- Ibarra, E. (2017). El modelo de desarrollo actual, el despojo en los territorios de los pueblos originarios y la migración. *Migración / Desarrollo* 15(28), 158-163.
<https://doi.org/10.35533/myd.1528.ei>
- INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. UNICEF.
- INEGI. (2015). *Encuesta nacional intercensal*. INEGI.
- INEGI. (2021). *Censo y conteo de población y vivienda 2020*. INEGI
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). *Programa de apoyo a la educación indígena*. IMPI.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Pixacrip: Cuerpos múltiples, responsabilidades anti-capacitadas y parentescos inesperados. *Utopía. Revista de Crítica Cultural*, 8(2), 35-50.
- Martínez Martínez, M. A. (2021). Neopatriarcalización, extractivismo y despojo: Por la defensa de los cuerpos-territorios. En M. List Reyes y J. M. Méndez Tapia (Coords.), *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención* (pp. 151-167). Ediciones del Lirio - BUAP.
- Mbembe, A. (2016a). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED Ediciones.
- Mbembe, A. (2016b). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mbembe, A. (2018). *Políticas de la enemistad*. NED Editores.
- Meneses, M. P. (2016). As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: Dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*, 34(2), 338-364.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p338>
- Muñoz Martínez, R. (2020). *Impacto social y epidemiológico en los pueblos indígenas de México*. Debates Indígenas.
- Nyerere, J. (1967). *Education for self-reliance*. Imprenta Gubernamental.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-6623.1967.tb02171.x>
- Olivares, M. A. (2020). Los pueblos originarios de la Ciudad de México frente al despojo del modelo urbano actual. En B. Canabal Cristiani, (Ed.), *Tejido rural urbano: Actores sociales emergentes y nuevas formas de resistencia* (pp. 79-103). Ítaca.

- ONU México. (2017). *Metas de los objetivos de los objetivos de desarrollo sostenible*. ONU México.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, Ó. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 99-110). Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rivas-Flores, J. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Robles Vásquez, H. P. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. INEE.
- Romero Zepeda, H. (2017). Vulnerabilidad impuesta y violación sistemática a los derechos de las mujeres indígenas en México. *Revista Médica Electrónica*, 39(4), 933-946.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Santos, B. D. S. (2019). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Ediciones CIDECI-Unitierra. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Santos, B. D. S. (2020). Descolonizar la universidad. En B. D. S. Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 501-539). Akal.
- Schmelkes, S. (2018). Toward an intercultural approach to evaluation: A perspective from INEE in Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 52-52.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3818>
- SEP. (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México.
- SEP. (2020). *S178-Programa de apoyo a la educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: Educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 109-121.
<https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369-380.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Tagore, R. D. (2012). *The Oxford India Tagore: Selected writing on education and nationalism*. Oxford University Press.
- Tuhiwiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. UNICEF.
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Declaración de Los Pinos*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Varela, I. A. y Pech, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 87, 53-71.
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- Vite, A. E. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *RLEE*, 49(1), 185-208. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.37>

Walsh, C. (2020). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala. En B. de Sousa Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 121-138). Akal.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>

Breve CV del autor

Miguel Ángel Martínez Martínez

Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestro en Filosofía y Crítica de la Cultura por la Universidad Intercontinental. Maestro en Saberes sobre Subjetividad y Violencia por el Colegio de Saberes, donde también realizó una Especialidad Clínica en Psicoanálisis. Ha realizado estudios en Filosofía en la Universidad Pontificia de México y en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Actualmente se encuentra en el Programa de Doctorado en Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Coordina el Conversatorio Territorios, Subjetividades: Políticas y Resistencias. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y profesor del Tecnológico de Monterrey, Campus Puebla. Email: mimartinez@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-4761>



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

Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica

Teaching History, and Conflict. A Theoretical Review

Elizabeth Montanares ^{1,*}, Matías González-Marilicán ², Daniel Llancavil ¹ y Gabriela Vasquez-Leyton ³

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de Bristol, Reino Unido

³ Universidad Andrés Bello, Chile

DESCRIPTORES:

Enseñanza de la historia
Conflicto
Narrativas
Interculturalidad
Justicia social

RESUMEN:

El artículo presenta una revisión de investigaciones teóricas y empíricas sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, definidos como territorios cuya población está expuesta a episodios de violencia por las interpretaciones opuestas que elaboran de un acontecimiento del pasado. Para ello, se analizaron los resultados de estudios realizados entre los años 2010 y 2020, utilizando como criterios: ámbito geográfico de los estudios (Europa, Estados Unidos y América Latina), alojados en las bases de datos Web of Science y Dialnet. A partir de la revisión se establecieron tres categorías de análisis: enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones, América Latina, currículo y memoria, y aproximaciones al conflicto mapuche. Los resultados del análisis dieron cuenta del peso de la identidad del estudiantado en la comprensión de los fenómenos históricos, la importancia de las narrativas históricas como herramienta eficaz para abrir espacios de diálogo en el aula al incorporar perspectivas distintas sobre un mismo hecho histórico. Asimismo, se constató el valor del rol docente, clave en la adecuación y transformación de estos contenidos, abordados por los marcos curriculares nacionales desde perspectivas etnocéntricas y hegemónicas.

KEYWORDS:

Teaching history
Conflict
Narratives
Intercultural contexts
Social justice

ABSTRACT:

This article presents a review of theoretical and empirical research on the role of history teaching in the construction of peace in "conflict" areas, territories whose population is exposed to episodes of violence due to the opposing interpretations they elaborate of a specific event of the past. To this end, the results of studies conducted between 2000 and 2020 were analyzed, using the following criteria: geographical scope of the studies (Europe, United States and Latin America), hosted in the Web of Science and Dialnet databases. From the review, three categories of analysis were established: history teaching, identity and narratives in Anglo-Saxon studies, Latin America, curriculum and memory, and approaches to the Mapuche conflict. The results of the analysis showed the weight of student identity in the understanding of historical phenomena, the importance of historical narratives as an effective tool to open spaces for dialogue in the classroom by incorporating different perspectives on the same historical event. The role of teachers was also noted as a key factor in the adaptation and transformation of these contents, which are addressed by national curricular frameworks from ethnocentric perspectives.

CÓMO CITAR:

Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D. y Vasquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>

*Contacto: emontanares@uct.cl

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 17 de noviembre 2021

1ª Evaluación: 16 de marzo 2022

2ª Evaluación: 20 de abril 2022

Aceptado: 30 de abril 2022

1. Revisión de la literatura

Actualmente, un número importante de investigaciones abordan los numerosos conflictos sociales, étnicos y políticos emergentes en el escenario internacional, en particular la educación para la paz se ha enfocado en el estudio de espacios con conflictos históricos, en pos de la justicia social (Bustos et al., 2020) y la paz como una forma de pensar, de ser y de actuar de los seres humanos, consigo, con los otros, con la sociedad y el medio ambiente (Fernández-Herrería y López-López, 2014).

Desde el ámbito de la didáctica de la historia, se ha avanzado en esta línea, al subrayar el papel que la disciplina histórica tiene en regiones cuya población está dividida a causa de las distintas interpretaciones que dan a ciertos hechos controversiales, lo que afecta la paz y armonía social (Barton y McCully, 2012; McCully, 2012). El acto de mirar el pasado adquiere mayor relevancia en contextos violentos, por la necesidad de formar personas críticas, capaces de respetar y valorar a sujetos distintos, con opiniones opuestas. De esa forma, educar a jóvenes diversos para que se comprendan y convivan podría considerarse como un aporte de la disciplina histórica, al mejorar la convivencia social. No obstante, el desafío docente es mayor, ya que en la escuela, cuando las actividades involucran interpretar fenómenos históricos con algún grado de conflicto, es necesario abrir espacios de diálogo, lo que la mayor parte de las veces es muy complejo. Además de dominar el marco epistemológico de la disciplina histórica, es necesario que el profesorado controle los componentes emocionales de esta historia conflictiva (Barton y McCully, 2012). De esa manera, la preparación docente es clave, lo que es corroborado por investigadores de la Universidad de Ulster, formadora de profesores para enseñar historia en sociedades divididas. Abordar esta temática, genera un conocimiento necesario para desarrollar una educación histórica que aporte a la construcción de la paz, y así emprender acciones desde la escuela para desarticular actitudes, y discursos que promueven la división, y la violencia. De ese modo, la enseñanza de la historia en la escuela es percibida como sustancial en el proceso de educar a los niños y jóvenes en valores como el respeto mutuo, la práctica del diálogo dentro de sociedades fracturadas.

A partir de lo expresado, este trabajo consiste en revisar investigaciones teóricas y empíricas sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, o territorios cuya población está dividida y se encuentra expuesta a episodios de violencia, resultado de interpretaciones opuestas que han elaborado sobre el pasado. En la primera parte de este artículo, se presenta un breve apartado metodológico, que explica los criterios de exclusión e inclusión elegidos, además de las palabras de búsqueda, los buscadores utilizados y, finalmente las categorías. Los resultados se presentan en epígrafes, que contienen los hallazgos. En las conclusiones se presentan las ideas predominantes halladas en los estudios y se ofrecen algunas sugerencias para la práctica.

2. Método

La recolección de información se inició con la revisión de artículos de difusión científica teóricos y prácticos, para conceptualizar “espacios conflictivos” y profundizar sobre su vinculación con la historia y la paz. Esto permitió definir criterios de selección de la búsqueda. Estos fueron: a) Publicaciones provenientes de revistas arbitradas en español, e inglés, incluyendo libros, capítulos de libros, artículos

científicos. Los estudios en inglés jugaron un rol central puesto que investigadores anglosajones han liderado esta línea de trabajo. b) Fueron seleccionaron investigaciones publicadas entre los años 2010 a 2020. Las investigaciones debían estar asociadas a la enseñanza de la historia y conflicto, en distintos niveles educacionales.

Las palabras de búsqueda utilizadas se desprendieron de tres conceptos en español e inglés: “enseñanza de la historia”, “historia y conflicto” “temas controversiales en historia”. “conflicto mapuche”. Las bases de datos consultadas fueron las siguientes: Scopus, Web of Science y Dialnet. Fueron revisadas cuarenta y nueve investigaciones.

El análisis de los artículos seleccionados se realizó en dos etapas. Primero se hizo un análisis que contempló el origen y objetivos del estudio. En la segunda etapa se realizaron lecturas para pesquisar detalles como aspectos diferenciadores y comunes entre los estudios. Tras este proceso, las categorías utilizadas surgieron de la revisión fueron: a) Enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones, b) América Latina, currículo y memoria, y c) Aproximaciones al conflicto Mapuche.

3. Resultados

3.1. Enseñanza de la historia, identidad y narrativas en estudios anglosajones

Uno de los mayores aportes en estudiar el valor de la historia escolar en espacios de conflicto, ha sido impulsada por Alan McCully, investigador de la Universidad de Ulster, en Irlanda del Norte. El autor, en conjunto con otros investigadores, avanzó en definir aspectos como: a) Conceptualización de los espacios conflictivos, o lugares donde las visiones opuestas que la población construye sobre ciertos procesos históricos acentúan la división social entre quienes componen la sociedad, dando como resultados los conflictos. En estos espacios la historia escolar permite entregar visiones mas o menos neutrales sobre estos hechos controversiales que afectan a las sociedades y les impiden vivir en armonía (Barton y McCully, 2012). b) La formación de la identidad individual y comunitaria de los estudiantes se favorece a partir de la enseñanza de la historia en este tipo de contextos. Más en quienes pertenecen a minorías que han sido ignoradas o violentadas. Goldberg (2013) subraya la fuerza que poseen estas “identidades”, al analizar las discusiones de judíos-israelíes, de distintas etnias sobre una controversia histórica. Se comprobó el impacto de la identidad social en las respuestas de los jóvenes, y como la memoria es soporte de las identidades grupales, emergen de las culturas originarias. Sin embargo, están supeditadas a la relación que éstos grupos originarios sostienen con otros integrantes grupos de la comunidad 'nacional'. Sin embargo, por la relación existente entre las emociones y las posiciones culturales y políticas del estudiantado, es complejo avanzar con el aprendizaje de cuestiones fundamentales como pensar críticamente, más cuando se utilizan documentos o evidencias históricas sensibles para un grupo de los estudiantes (Bell, 2010; McCully, 2012; McCully y Reilly, 2017). Lograr implementar estos aprendizajes posibilita a los jóvenes tener visiones más neutras, para lidiar mejor con el pasado reciente. c) El valor del profesor como mediador en procesos de reconciliación (McCully, 2010, 2012). La discusión se enfoca en cómo deben enseñar y las competencias que deben tener estos docentes. La integración de actividades audaces, como motivar discusiones en el aula con protagonismo de los estudiantes, explorar temas como el terrorismo o racismo, instancias que podrían provocar respuestas emocionales fuertes. A partir de esto, las características personales de los

docentes pueden llegar a ser tan importantes como el conocimiento disciplinar y pedagógico.

Sobre lo mismo, estudios canadienses han buscado responder a las interrogantes: ¿cómo preparar mejor al profesorado para que sea más efectivo? ¿cómo enseñar historia nacional en un contexto tan diverso? Lévesque y Zanzanian (2015) tras aplicar una encuesta a futuros profesores de habla inglesa y francesa, concluyeron sobre la influencia que ejerce la forma en que los mismos docentes han aprendido sobre el pasado, en su forma de enseñar. Lo que pone en duda la influencia de su proceso formativo y revela la importancia de, primero, incluir como parte del currículo, temas asociados a la afectividad para tratar materias que no tienen respuestas fáciles o preceptos universales, y segundo, atender a la forma en que el profesorado percibe la disciplina histórica. Enfatizar en una formación que los prepare para enseñar desde múltiples perspectivas históricas favoreciendo la reflexión y apertura en los jóvenes a comprender la validez de las distintas interpretaciones sobre un mismo hecho (Barton y McCully, 2012).

Al respecto, las narrativas históricas de estudiantes son abordadas en estudios sobre comunidades divididas, como es el caso de Irlanda del Norte, Canadá y Estados Unidos (Barton y McCully, 2010, 2012; Lévesque, 2017). Concluyen que la comprensión histórica y el significado que los estudiantes asignan a un acontecimiento histórico conflictivo, es afectado por su origen social y las creencias que poseen, es decir, los jóvenes dan forma e interactúan con el pasado de la nación, desde sus propias identidades. En España además son estudiadas como instrumentos evaluativos de procesos de alfabetización histórica (Carretero, 2011; Carretero et al., 2012; Carretero y Van Alphen, 2014; Chapman, 2011). De ese modo, a partir de su análisis es posible pesquisar los niveles de pensamiento histórico de un individuo, o proceso creativo realizado por los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y así elaborar los relatos (Seixas y Morton, 2012; VanSledright, 2014a, 2014b). Con ello, estas narrativas sitúan a la historia como fruto de una “construcción” en oposición a esta idea de “verdad absoluta” (Sáiz, 2011) Sin embargo, es difícil hacer vaticinios, por ejemplo, en Irlanda del Norte, los estudiantes pueden juzgar negativamente las narrativas históricas “de la comunidad”, y catalogarlas como menos “equilibradas, o incluso “utilizadas con fines políticos”. Y, por el contrario, considerar el enfoque presente en la historia oficial como más “equilibrado”. Más aún, si especialmente en el aprendizaje de los relatos históricos de la “otra” comunidad (Barton y McCully, 2010). Distinto es el caso de Canadá, en que Peck (2010) concluye que las identidades étnicas del estudiantado afectaban a sus narrativas y a los criterios utilizados para seleccionar los acontecimientos históricos. El contenido de las narrativas de jóvenes considerados como minorías se basaba en daños y pérdidas sufridas, a diferencia de estudiantes “blancos” que incluyeron temas tradicionales como la colonización y el multiculturalismo. Esta asociación es compartida por Epstein, Mayorga y otros (2011) en investigación con jóvenes y niños de Norteamérica, en la que concluye que la identidad impacta en las interpretaciones del pasado, superando incluso a lo que enseñan los profesores.

Rüsen (2010) explica la conexión entre narrativas e identidad, al definir el pensamiento narrativo como la operación mental básica, al dar sentido y permitir a los individuos organizar el pasado histórico, orientando también la vida práctica a través de la categoría temporal. La narración está constituida por lo que él llama “conciencia histórica”, operación mental, que expone lo singular del conocimiento histórico, la función que ejerce y se le otorga por las personas. En su modelo identifica cuatro

formas de conciencia histórica, conducentes a una comprensión histórica cada vez más crítica. La etapa genética, el estado más avanzado es alcanzada cuando los individuos son conscientes de los diferentes puntos de vista, perspectivas y de la necesidad de reconocimiento mutuo de la diferencia. Estudios españoles explican el hecho de que los estudiantes con grados avanzados de conciencia histórica actuarán con mayor preparación para convivir con otros y dar sentido a la historia, por el hecho de reconocer las propias diferencias y similitudes con el pasado (Revilla y Sánchez Agustí, 2018). La inclusión en el aula, de las narrativas históricas para los docentes, se presenta como una oportunidad de reorientar su trabajo, en pos de que sus estudiantes tengan una mayor comprensión de la historia. En estas comunidades divididas, además, favorece la instalación del diálogo con la posibilidad de que aquellos estudiantes provenientes de grupos minoritarios compartan sus propias perspectivas y visiones de la historia. En definitiva, estas narrativas, o relatos, al momento de ser socializadas, conducen al estudiantado a la experiencia del “otro” (Vella, 2013), por una parte, y además permiten experimentar que la base que el conocimiento histórico resulta de un proceso de construcción, favorecido por el intercambio de ideas e interpretaciones distintas entre los integrantes de un grupo.

Sin embargo, un punto central es como incluir estas narrativas? ¿Cómo enseñarlas? La respuesta es difícil, ya que muchas de las estas son difíciles de preveer, lo que exige mucho al profesorado. De hecho, en Letonia estudio (Kello, 2016) expone las muchas presiones que los docentes deben enfrentar, las que van desde lo local, la comunidad y los padres de sus alumnos, a las políticas y asuntos curriculares en ámbitos sociales y políticos más amplios en la enseñanza de estos temas. Situación que lleva a los docentes a evitar ciertas situaciones, o enseñar sólo los aspectos donde hay acuerdo, que no producen polémicas. Es el caso de Holanda, donde Wansink y otros (2017) descubrieron que, para enseñar temas controvertidos, los profesores mostraban un equilibrio más bien normativo, es decir, optaban por imponer sus propias ideas sobre lo que puede y no puede decirse acerca de un tema determinado.

A partir de la revisión, enseñar estas temáticas requiere tener en cuenta la identidad del estudiantado, lo que implica adecuar los contenidos y metodologías según sus características, ya que es determinante en la relación entre el pasado representado, el presente y la representación del futuro compartido de la comunidad en cuestión.

3.2. America Latina y la invisibilización del conflicto

En el ámbito latinoamericano, investigaciones vinculan el rescate de la memoria y la enseñanza de contenidos asociados a conflictos en especial cuando involucran minorías. En este apartado se revisaron estudios en Colombia, Perú y Chile, por la situación de violencia, en distintos niveles, que esos países han debido afrontar por décadas. Investigaciones en Colombia, como la de Lenis (2010), indican que si bien se han consolidado proyectos de identidad en ese país, han excluido la enseñanza de la historia patria, negando así la diversidad cultural del país. El autor sostiene que una mayor exploración de los manuales de historia colombiana permitirá avanzar en este conocimiento para visibilizar a la población excluida, en especial quienes han sufrido invisibilización y larga discriminación por la población mayoritaria. Luego, recientes estudios de Ibagón (2014, 2016) sobre el rol que debe tener la escuela en la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado, de la nula problematización o negación del conflicto desde la escuela, lo que no da cuenta de las experiencias de las víctimas, y de la importancia de reconocerlas, como una forma de aprendizaje para asegurar la no repetición. En la misma línea, Padilla y Bérnudez (2016), a partir del análisis de

narrativas en textos escolares la estructura, determina que el estilo y el enfoque de los textos escolares están limitados por los currículos oficiales, y no representan la perspectiva de los autores, no obstante, tras el análisis, concluye que el patrón recurrente es normalizar o invisibilizar la violencia.

En Perú, Paulson (2010, 2015, 2017) llevó a cabo estudios basados en revisión de textos escolares. En ellos se concluye que, si bien el conflicto reciente es parte del programa de estudios, las orientaciones entregadas a los docentes son muy escasas e incluso inexistentes. Además, es abordado como una temática desconectada de las desigualdades estructurales y del racismo del que otros informes históricos, presentan, como el de la Comisión de la Verdad de Perú. Ambas cuestiones coinciden con los estudios colombianos sobre la invisibilización del conflicto y las problemáticas que la población más débil enfrenta a partir de éste. La alternativa que se propone es incluir la oralidad en los procesos de enseñanza, cuestión que podría hacer de contrapeso para superar esta hegemonía curricular, y de paso, rescatar la memoria histórica.

Lo anterior, visibiliza que, si bien los marcos curriculares oficiales se han abierto a realizar transformaciones frente a la enseñanza del conflicto, han sido insuficientes para implementar una educación histórica pertinente al contexto violento y que dé respuesta a todas las interrogantes que surgen en los jóvenes. La explicación está en el mismo clima de tensión e incluso de violencia que rodea la escuela, frente al cual los docentes optan por minimizarlo. Ante esta realidad, existe la necesidad de incluir memorias contrapuestas dentro la historia nacional, la historia del conflicto desde una perspectiva que incorpore las memorias contrapuestas de sus actores, sin condenar unas u otras, más bien en favor de una reflexión crítica sobre la construcción como Estado y como nación. Esto implica trabajar en la comprensión de la escuela, como un lugar para reconocer, tramitar y transformar el conflicto, con el objeto de educar ciudadanos deliberantes que cuenten con juicios políticos formados en el conocimiento histórico y no simplemente fruto de ciertas coyunturas (Moreno, 2014). Lo anterior, está condicionado a realizar una exploración y profundización de las distintas manifestaciones del currículo escolar, colombiano para conocer la forma en que son tratados los contenidos escolares sobre violencia directa y/o armada que se han vivido en el país.

La tarea docente de transformar los contenidos a enseñar en función del contexto sociocultural escolar no es una misión sencilla. Existen trabas, advertidas por investigaciones en Chile, como, los dispares modelos de enseñanza de la disciplina histórica que manejan los profesores que no apoyan a los estudiantes en comprender entender el presente como resultado de un proceso histórico. Esto se expresa en que los contenidos o materias se organizan en forma aislada, o en las actividades presentes en el texto escolar que incentivan la memoria, en lugar de propiciar procesos de discusión y diálogo. También, dan cuenta de incoherencias entre lo que se declara en los planes ministeriales y una especie de silencio docente en aquellos temas traumáticos para el país como son derechos humanos (Toledo et al., 2011; Toledo y Gazmuri, 2010).

Los profesores prefieren evitar los temas que resultan altamente controversiales, sin reconocer esta actitud evitativa, y con el cuidado de aparecer ante los demás como introduciendo la política en la escuela. A esto se suma el temor al desborde de la clase cuando los estudiantes manifiestan sus opiniones sobre la sociedad actual. Sin embargo sí se enseña lo que no es controversial, lo cual prueba que los docentes soslayan el conflicto con el fin de evitar posibles problemas con autoridades educacionales, apoderadas o estudiantes, especialmente en comunidades ubicadas en zonas donde la

paz se considera frágil (Håvardstun, 2012; Toledo et al., 2015). Sobre esta dificultad del profesorado para enfrentar temas difíciles, Rivera y otros (2013), en estudio sobre la guerra del pacífico, plantean la necesidad de que asuman un compromiso social y logren recuperar el papel de sujetos reflexivos y transformadores de la Historia, superando la pereza e incluso el miedo para abordar el estudio de la historia reciente desde la óptica descriptiva y mínimamente interpretativa. Tratar la temática de la guerra desde una mirada intercultural e inclusiva, permite que todos los niños, se sientan invitados a exponer sus ideas, por diferentes y contrapuestas que estas sean.

En definitiva, la enseñanza de la historia en espacios conflictivos exige el diseño de herramientas pedagógicas, que atiendan a estos contextos, resaltando la especificidad de cada localidad. También los profesores deben ser preparados en su formación inicial, para enfrentar la enseñanza de estos temas, leer los contextos y actuar diseñando clases que reconozcan y utilicen las posiciones y narrativas contrarias elaboradas por los estudiantes con el fin de promover espacios de diálogo y se finalmente un aporte a la construcción de la paz.

3.3. Aproximaciones al conflicto mapuche y su enseñanza

Los estudios sobre la enseñanza del conflicto mapuche en Chile, son más bien recientes y escasos. Para poner en contexto, la Araucanía o Wallmapu, territorio al sur de Chile, vive en un estado de violencia, a causa del llamado Conflicto Mapuche, que enfrenta a comunidades y organizaciones mapuches, con el Estado de Chile, agricultores y empresas de la región. La historia escolar no ha sido un aporte significativo para su enseñanza, sino por el contrario la ha obstaculizado. Cómo enseñar la ocupación militar de fines del s XIX en Chile ha sido objeto de investigaciones que se han centrado en temas como el currículo escolar, los textos escolares, las creencias y representaciones de estudiantes, profesores y profesores en formación. Los resultados han sido relevantes, por ejemplo, sobre los marcos curriculares hay concordancia en la debilidad e ineficacia que el currículo muestra como apoyo al profesorado, para abordar la perspectiva mapuche, enfocado en la comprensión del proceso de unificación territorial y de consolidación de fronteras chilenas, disociándolo de las problemáticas locales (Rojas, 2010). Gran parte de los estudios se centran en el estudio de los textos escolares, (Riedemann, 2010; Sanhueza et al., 2020; Toledo et al., 2011; Toledo y Gazmuri, 2010), sobre los que denuncian presentar narrativas etnocentristas y eurocentristas. Representativas del “olvido” del mapuche, fruto de una mirada historiográfica tradicional cuya fuente esta en la historiografía. Con mayor detalle, Riedemann (2010) señala que estos materiales de enseñanza describen en forma simplista la ocupación militar, como una serie de sucesos predominantemente pacíficos y evitan conectarla con la situación presente del pueblo mapuche. Del mismo modo, la autora advierte que el contenido y la forma de tratar el tema, se ha mantenido igual por años. De los escasos cambios percibidos, destaca la idea equivocada de que la relación entre Estado chileno y pueblo mapuche ha sido pacífica, y que la expropiación de tierras a los mapuches no fue algo destacable (Riedemann, 2010). Esta visión poco realista de la situación tiene que ver con las perspectivas oficiales de enseñanza sobre el pueblo mapuche, que Altamirano y otros (2014), ilustran por medio de un análisis multimodal de libros de texto cuyos resultados muestran que las imágenes contenidas en estos, representan a un pueblo originario ausentes de su propia historia, la que es narrada desde la perspectiva del conquistador. Estos estudios demuestran la trascendencia del rol mediador del docente, para leer la multimodalidad, y así manejar los recursos semióticos presentes en los manuales escolares, y reorientar los significados construidos. Hallazgos más recientes (Sanhueza et al., 2020) evidencian

que los textos escolares presentan una tensión, o contradicción, entre la memoria social mapuche y la historia oficial del despojo territorial. Los textos escolares relatan una historia militar que de alguna manera justifica la consolidación de la nación. De nuevo surge en este estudio la idea de la invisibilización de la historia mapuche, a causa de la unilateralidad con la que el texto representa la ocupación militar. No obstante, otro estudio visualiza ciertos avances con respecto a los manuales de hace 10 años, en las fuentes de información utilizadas, para el estudio de la ocupación desde la perspectiva mapuche, en particular las fuentes escritas e imágenes utilizadas, más representativas de la cultura mapuche (Montanares y Hereen, 2020). En este punto es que el rol de mediador del docente debe visibilizarse, generando espacios reflexivos -críticos donde posibilite que los mismos estudiantes presenten narrativas alternativas a las oficiales. La valorización de estos relatos, provenientes muchas veces de las familias, enriquecen el aprendizaje histórico al introducirlos en la noción de multiperspectiva y, a la vez, provocando la experiencia del “otro”.

Las prácticas de enseñanza del profesorado en esta materia también han sido materia de estudio (Segura y Núñez, 2011), los que dan cuenta de su adscripción al modelo tradicional, lo que trascendía al tipo de establecimiento y emplazamiento del centro educativo. Más sorprendente es el hecho de que los profesores consultados parecían desconocer absolutamente el “conflicto” presente en la Araucanía. La información que demostraron tener dice relación con el “conflicto territorial” entre un grupo de comuneros mapuche, en un lugar determinado de la región, que buscan “pelea” por un terreno, quemando camiones, cortando bosques y tomándose tierras de propietarios. Esta desinformación, es coherente con la caricaturización del mapuche, y el abordaje que el currículo ha hecho de este tipo de temas, donde descarta una mayor profundización y discusión entre los estudiantes. Sobre el concepto de narrativa mapuche, investigaciones (Turra, 2012) que indagan en la producción y definición curricular del sector de aprendizaje histórico en un contexto indígena intercultural (Provincia de Arauco-Chile), expresan una ausencia de contenidos específicos en este sector de aprendizaje que puedan dar cuenta de la narrativa histórica mapuche en los procesos formativos de aquellos estudiantes que pertenecen a este pueblo indígena.

La ocupación de la Araucanía se presenta como una temática que es abordada sin tener en cuenta el punto de vista mapuche, al contrario, se ha reducido a explicar el proceso de unificación territorial. Esto se visibiliza en el contenido de textos escolares los cuales han sido diseñados desde perspectivas oficiales, por lo que denotan una invisibilidad o tergiversación de la problemática mapuche.

4. Discusión y conclusiones

El análisis basado en la revisión de investigaciones sobre el rol de la enseñanza de la historia, en la construcción de la paz en espacios “de conflicto”, demuestran que es un tópico que genera mucho interés en la comunidad científica, que coincide en que la historia escolar puede considerarse un instrumento para la mejora de la convivencia escolar y social, en territorios fracturados por situaciones de conflicto (Goldberg, 2013). Asimismo, se pudo comprobar el valor que investigaciones de diferentes ámbitos, dan estudios de los textos escolares para obtener información sobre, las perspectivas y narrativas con las que se enseñan los temas conflictivos.

Las principales ideas que se rescataron de las investigaciones fueron:

La relevancia que tiene la identidad social de los individuos en la forma en que procesan el conocimiento histórico, y en las respuestas que elaboran sobre hechos conflictivos

(McCully, 2012), lo que explica la posición que toman los jóvenes frente a un relato u otro, o a ciertos documentos o fuentes que se les presentan en la asignatura. Se considera, la memoria como el soporte de estas identidades emergidas de las culturas originarias de los estudiantes. Aunque también se advierte que están supeditadas a la relación que entablan grupos minoritarios con los otros integrantes de la comunidad 'nacional'. En relación con esto, los estudios revisados hacen ver como las emociones juegan un papel central en la interpretación que los jóvenes hacen del pasado en estas sociedades fracturadas. Estos hallazgos conducen a investigadores como Levesque (2017) a resaltar el papel de las narrativas históricas, las que en comunidades divididas, se tornan herramientas educativas para facilitar que los jóvenes dialoguen, más significativo aún, si pertenecen a diferentes grupos étnicos y sus narrativas son contrapuestas.

El trabajo con narrativas es valioso en cuanto implica abrir el aula a diferentes maneras de entender y vivenciar la historia, y en este tipo de contextos. Uno de sus mayores atributos es que se oponen la idea de que la verdad histórica (Sáiz, 2011) es una sola, y por el contrario, la sitúan como resultado de construcciones o relatos. Trabajar con narrativas implica mayor exigencia, ya que el docente podría verse en la encrucijada de atender a las emociones del estudiantado (McCully y Reilly, 2017). Considerar al profesor como un agente clave para que se puedan llevar a cabo procesos de reconciliación, implica que debe prepararse en adquirir competencias como la paciencia, meticulosidad, tener un compromiso moral con sus estudiantes, y en particular poder leer el contexto, es decir preguntarse en forma permanente: ¿qué necesitan mis estudiantes?

La revisión además dio cuenta de que el profesorado no está bien preparado para el tratamiento de estos temas (Toledo y Gazmuri, 2010), por cuestiones mencionadas previamente en este mismo apartado, como el manejo de las emociones de los jóvenes, en ocasiones explosivas, fruto de la invisibilidad importante en la que viven. La discusión entonces es enfocada a la necesidad de impulsar programas de formación de profesores (Turra, 2012) para educar docentes críticos que sean capaces de cuestionar los relatos oficiales para construir desde la escuela una ciudadanía crítica. De lo contrario, es muy difícil que a partir de la historia escolar se aporte a la paz social.

Finalmente, hay consenso en que el currículo escolar, tanto en Europa (Paulson, 2010; Sanhueza et al., 2020) como en América Latina, ha actuado como obstáculo para el tratamiento de estas temáticas, al incluir contenidos insuficientes, descontextualizados, o desde perspectivas oficiales que impiden al profesorado diseñar una enseñanza utilizando estrategias pertinentes, como por ejemplo narrativas, uso de fuentes primarias o debates. El caso mapuche en Chile, para Turra (2012), constituye un ejemplo porque la perspectiva hegemónica que asume el currículo en la enseñanza de la ocupación militar hace necesario incluir narrativa histórica mapuche, al menos cuando los procesos formativos están dirigidos a estudiantes que pertenecen a este pueblo.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Regular N° 1201154 “Creencias sobre el proceso de ocupación militar ocurrido a fines del s XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región”.

Referencias

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de historia, geografía y ciencias sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 263-280. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114
- Barton, K. y McCully, A. (2010). You can form your own point of view: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teacher's College Record*, 112(1), 142-181. <https://doi.org/10.1177/016146811011200102>
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bell, L. (2010). *Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852231>
- Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2020). Hacia una transformación de espacios relacionales: Estudio de caso de una experiencia en educación en derechos humanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats., L. Lima., M. Acevedo., M. Carretero., P. Miralles. y V. Arista (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 69-104). Gobierno de México.
- Carretero, M. y Bermudez, A. (2012). Constructing histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 525-546). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0029>
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Carretero, M., Asencio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing.
- Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: Evidence and accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 169-216). Association for Historical Dialogue and Research.
- Díaz, F., Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Epstein, T., Mayorga, E. y Nelson, J. (2011). Teaching about race in an urban history class: The effects of culturally responsive teaching. *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 2-21.
- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Goldberg, T. (2013). "It's in my veins": Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory and Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>
- Håvardstun, S. (2012). *History education in Northern Ireland: Teaching the Northern Ireland conflict in Northern Irish schools*. Universidad de Oslo.
- Ibagón, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.

- Ibagón, N. J. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1991. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151.
- Lévesque, E. (2017). History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- Lévesque, S. y Zanazanian, P. (2015). History is a verb. We learn it best when we are doing it: French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- McCully, A. (2010). What role for history teaching in the transitional justice process in deeply divided societies. En E. Nakou y I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. 169-184). Information Age Publishing.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- McCully, A. y Reilly, J. (2017). History teaching to promote positive community relations in Northern Ireland: Tensions between pedagogy, social psychological theory and professional practice in two recent projects. En M. Charis (Ed.), *History education and conflict transformation* (pp. 301-320). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_12
- Montañares, E. y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: El caso de la Araucanía, Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 16-29.
- Moreno, M. (2014). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8(1), 218-227.
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizarla violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
- Paulson, J. (2010). History and hysteria: Peru's truth and reconciliation commission and conflict in the national curriculum. *International Journal for Education Law and Policy, Special Issue*, 132-146.
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 115-141.
- Paulson, J. (2017). From truth to textbook: The Peruvian truth and reconciliation commission, educational resources, and the challenge of teaching about recent conflict. En M. Bellino y J. Williams (Eds.), *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict* (pp. 291-312). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-860-0_13
- Peck, C. L. (2010). It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between: Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>
- Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 6, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

- Riedemann, A. (2010, 8 de octubre). Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía [Ponencia]. *Seminario textos escolares y enseñanza de la historia en Chile*. MINEDUC.
- Rivera, P., Mondaca, C. y Aguirre, C. (2013). La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 13(1), 123-148.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Rojas, M. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales. *Cuaderno de Educación*, 32, 1-3.
- Rüsen, J. (2010). *E o ensino de História*. Editora UFPR.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: Análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: Reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>
- Segura, L. y Núñez, L. (2011). *El pueblo Mapuche en el siglo XXI: Desafíos del currículum nacional*. Universidad del Bío Bio.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Toledo, M. y Gazmuri, R. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 66, 77-92.
- Toledo, M., Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: Case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29(2), 19-27. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutierrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- VanSledright, B. (2014a). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464632>
- VanSledright, B. (2014b). The poorly planned trajectory of a slow but impulsive apprentice. En C Woyshner (Ed.), *Leaders in social education* (pp. 225-235). Brill Sense.
- Vella, Y. (2013). *Combating islamophobia through history teaching*. Repository.
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. y Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>

Breve CV de los/as autores/as

Elizabeth Montanares

Profesora de Historia, Magister en Ciencias Sociales aplicadas. Profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de Investigación: Didáctica de la historia;

Enseñanza de la historia en contextos de conflicto; Educación Patrimonial. Sus investigaciones están referidas a la formación del profesorado en la Araucanía, Pensamiento y Enseñanza del conflicto. Investigadora responsable Fondecyt Regular 1201154 asociado a la enseñanza del conflicto en la Araucanía, Chile. Miembro del Centro para la Justicia Social (CIEJUS) y del Centro de Políticas Públicas de la Universidad de la Católica de Temuco. Email: emontanares@uct.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9504-2614>

Matías González-Marilicán

Licenciado en historia ambiental, estudiante de doctorado de la Universidad de Bristol. Su línea de investigación es la historia ambiental, la historia de los bosques, la historia del paisaje y la historia local. Con experiencia docente en las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Derecho, en la Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, y Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Ha ejercido como investigador en el Museo Regional de La Araucanía y posee experiencia como educador ambiental en ámbitos formales e informales. Email: matias.gonzalez@bristol.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0393-8021>

Daniel Llancavil

Profesor de historia, Magister en evaluación. Profesor de Didáctica de la geografía de la Universidad católica de Temuco. Su línea de investigación se enfoca en la Formación de profesores en ámbitos interculturales. Sus investigaciones están asociadas a la formación del profesorado, el pensamiento geográfico y la educación ciudadanía. Email: llancavil@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-6523>

Gabriela Vásquez Leyton

Profesora de Historia, Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, sus líneas de investigación son: Historia y conflicto, formación del profesorado. Ejerce como Coordinadora nacional de prácticas de la Universidad Andrés Bello. Email: gabriela.vasquez@unab.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5633-7572>



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

Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuce

Social Justice in Knowledge and Actions of Educational Assessment in the Mapuce Context

Miguel Del Pino ^{1,*}, Katerin Elizabeth Arias-Ortega ² y Gerardo Muñoz ³

¹ Universidad Católica del Maule, Chile

² Universidad Católica de Temuco, Chile

³ Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Reconocimiento
Participación
Evaluación educativa
Educación indígena
Justicia social

RESUMEN:

En Chile la evaluación es un tema controversial y complejo, que a la fecha suma diversas críticas producto de su lógica de homogeneización educativa. Una de las críticas surge de los pueblos indígenas, quienes luchan por una evaluación con mayor justicia social. El presente estudio tuvo como objetivos: 1. Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce y 2. Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce. Se desarrolló una investigación participativa con el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che*, con la conformación de dos comunidades de investigación ubicadas en la Región de La Araucanía, una *bafkebce* y la otra *penenche*, donde se trabajó con procedimientos como el diálogo colectivo y la conversación dialógica. La validación de los conocimientos producidos se realizó mediante *az kintun*. Los resultados dan cuenta de ámbitos de justicia/injusticia relacionados a los enfoques de reconocimiento y paridad de participación, como saberes y haceres mapuce que las personas logran incorporar y desarrollar en la evaluación escolar. Las principales conclusiones apuntan al desafío de establecer como núcleo normativo una evaluación para el desarrollo de la justicia social en contextos indígenas.

KEYWORDS:

Recognition
Participation
Assessment
Indigenous education
Social justice

ABSTRACT:

In Chile, evaluation is a controversial and complex issue, which to date adds various criticisms as a result of its logic of educational homogenization. One of the criticisms comes from the indigenous peoples, who fight for an evaluation with greater social justice. The present study had the following objectives: 1. To identify the areas of justice/injustice of educational evaluation in the Mapuce indigenous context, and 2. To recognize the knowledge and actions that people incorporate in the classroom work for the evaluation in the Mapuce indigenous context. Participatory research was developed with the dialogic approach-*kishu kimkelay ta che*, with the formation of two research communities located in the Region of La Araucanía, one *bafkebce* and the other *penenche*, where procedures such as collective dialogue and dialogical conversation were worked on. The validation of the knowledge produced was carried out using *az kintun*. The results show areas of justice/injustice related to the approaches of recognition and parity of participation, such as Mapuce knowledge and actions that people manage to incorporate and develop in school evaluation. The main conclusions point to the challenge of establishing an evaluation for the development of social justice in indigenous contexts as a normative core.

CÓMO CITAR:

Del Pino, M., Arias-Ortega, K. E. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>

1. Introducción

En Chile, la evaluación tradicional se centra en la medición y rendición de cuentas, en función de indicadores para medir y comparar resultados educativos en el sistema escolar (Durán Sanhueza, 2017). El logro de metas educativas y los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiantado permiten a los especialistas tomar decisiones educativas centralizadas a nivel nacional. Lo anterior, se entiende desde una justicia social en evaluación que se inspira en la eficiencia y calidad, centrándose en resultados que se obtienen de test, y que se dirigen a la transformación educativa en la medida que dichos resultados permiten avanzar hacia puntajes óptimos, a través de estrategias estandarizadas para las funciones escolares (Pino Yancovic et al., 2016). Como ejemplo, se observa la política de homogeneización curricular y evaluativa que da cuenta del criterio de igualdad de oportunidades meritocrática, en la cual el estudiantado debe demostrar, por medio de los resultados de las evaluaciones, que tiene talentos y habilidades para su posicionamiento en la estructura del sistema educativo y social (CEP, 1992).

Dado lo anterior, es que la evaluación en el contexto nacional se entiende como objetiva, sin sesgos la que utiliza procedimientos justos e iguales para todos/as, en el marco de la política de homogeneización de mercado impuesta en Chile y materializada en la política educativa del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) lo que ha sido ampliamente estudiado (Bellei, 2016; Meckes y Mena, 2019; Pino Yancovic et al., 2016). No obstante, el principal problema de este tipo de evaluación es la noción de que todos y todas puedan demostrar su conocimiento o habilidades sin favorecer a un grupo por sobre otro, otorgando un tratamiento igualitario a todos los participantes (Isaacs et al., 2013). Diversos estudios respecto de esta política de evaluaciones a gran escala y rendición de cuentas (Duarte et al., 2013; Figlio y Loeb, 2011; National Research Council, U. S., 2011) sostienen que no existe evidencia suficiente para concluir que producen mejores resultados educativos (Dupriez y Dumay, 2011). Por el contrario, este tipo de pruebas a gran escala impactan de manera negativa en el aprendizaje, lo que se profundiza en los grupos más desaventajados socioeconómicamente y pertenecientes a pueblos indígenas (UNESCO, 2017). Es así como, según la UNESCO (2017), el sistema escolar chileno no ha tenido un mejoramiento significativo en las pruebas internacionales manteniéndose como uno de los sistemas educativos más segregados del mundo.

En la evaluación escolar, esto se expresa cuando ésta centra la atención en algunos/as estudiantes, los/as que poseen talentos académicos, al mismo tiempo que deja de lado a quienes no lo tienen (Ferrada et al., 2021). Es así como la igualdad de oportunidades meritocrática y la homogeneización, terminan profundizando las desigualdades y generan una competencia desigual al acceso a la sociedad (Bolívar, 2012; Ferrada, 2018; Puyol, 2010). Esto se entiende como una estructura económico política de la educación centrada en una distribución equitativa del currículum y la evaluación, provocando una comprensión sesgada y homogénea de toda la población estudiantil. Esta homogeneización evaluativa ha traído consecuencias negativas, por mencionar solamente un ejemplo, el desconocimiento de saberes, prácticas y lengua de los distintos pueblos indígenas reconocidos en Chile (Del Pino, 2021; Del Pino et al., 2019).

No obstante, existen antecedentes de propuestas de evaluación que avanzan a una mayor justicia social en el marco de un paradigma transformador de la evaluación

(Mertens, 2018), que se define desde cuatro componentes: 1. el componente axiológico tiene que ver con la naturaleza ética del contexto socio-histórico, geográfico, los derechos humanos, la justicia social y la disminución de las desigualdades en evaluación educativa; 2. el componente ontológico refiere a la naturaleza de la realidad en evaluación en cuanto a los territorios y experiencias de vida de cada persona o comunidades; 3. el componente epistemológico amplía las formas de comprensión y construcción de los saberes respetando y reconociendo las formas propias de las culturas y lenguas de las personas; y 4. el componente metodológico se orienta a favorecer las prácticas de enseñanza propias a la cultura y lengua de las comunidades y personas (Mertens y Wilson, 2019).

En Chile un equipo de diversos investigadores/as, profesorado, personas de comunidades indígenas -entre muchas otras personas- preocupados por las injusticias producidas por el actual sistema de evaluación nacional y sus implicancias en las aulas escolares, desarrollan distintos estudios respecto de la evaluación en contextos de diversidad. Estudios previos (Del Pino, 2019, 2021; Del Pino et al., 2019; Vásquez y Del Pino, en prensa) centran la atención en componentes de la evaluación en contexto indígena mapuce, debido a que este pueblo viene luchando e instalando, entre otras, demandas sobre las injusticias producidas por la evaluación educativa, caracterizadas por el menosprecio hacia el sistema de saberes y haceres propios. En este sentido, interesa revisar experiencias de comunidades indígenas en cuanto a los saberes y haceres propios que logran incorporar a la evaluación escolar y cómo trabajan por una mayor justicia social. Es por ello, que este estudio se interesó en responder: Por un lado ¿Cuáles son los ámbitos de justicia/injusticia que las personas identifican de la evaluación educativa en contexto indígena? y, por otro lado, ¿Cuáles son los saberes y haceres que las personas logran incorporar al aula para el trabajo evaluativo? Para responder estas preguntas se formularon los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce.
- Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce.

2. Revisión de la literatura

Si bien existe una amplia literatura respecto de justicia social, en este caso nos interesan los enfoques de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997, 2006, 2011) y de paridad de participación (Butler y Fraser, 2016; Fraser 2008a, 2008b), lo que nos permite interpretar las injusticias desde núcleos normativos como la identidad de las personas y las reivindicaciones institucionales.

El enfoque de justicia social como reconocimiento de Honneth (1997, 2006, 2011), plantea tres formas de reconocimiento: el amor, la igualdad de trato y la estima social. Es relevante este enfoque debido que el autor, se centra en la construcción de la identidad de las personas, y en este sentido, ayuda a comprender los procesos de injusticias/justicias que personas indígenas experimentan en la escuela. Las formas de reconocimiento mencionadas, situándolas en la realidad de la escuela, nos permiten pensar en una evaluación que oriente la formación de personas reconociendo su identidad personal, sociocultural y lingüística. Primero, el amor, da cuenta de la atención y confianza que debe generar la evaluación en cuanto a un ambiente grato, buenas relaciones entre profesorado y escolares, como entre pares. El amor y el afecto

son la base para la confianza de las personas en sí mismos/as, por ello la evaluación debiera ayudar a desarrollar la autoconfianza. La segunda, la igualdad de trato, da cuenta que las personas en la evaluación son respetadas con los mismos derechos que todos los demás miembros de la sociedad, pudiendo incidir en la toma de decisiones respecto de qué, cómo y para qué evaluar, siendo base para el autorrespeto y respeto a sus pares. Y la tercera forma de reconocimiento, la estima social, da cuenta que las personas en la evaluación sienten que sus habilidades y talentos son respetadas por las demás personas, siendo base para la autoestima y reconocimiento social.

A su vez, encontramos las formas de menosprecio (Honneth, 1997, 2006) que dan cuenta de las injusticias sufridas por las personas en los ámbitos del amor, igualdad de trato y estima social. Entonces, cuando la evaluación produce sensación de desánimo, ansiedad, nerviosismo y genera ambientes no gratos de enseñanza, estamos frente al ámbito de menosprecio del desamor. Cuando la evaluación solamente respeta a algunos/as por sobre los demás en la toma de decisiones, estamos frente a la desigualdad de trato. Y cuando la evaluación considera como válidas solamente algunas habilidades, las que por ejemplo, propicia el currículo oficial, estamos frente al menosprecio de desestima social.

En una publicación reciente (Del Pino et al., 2021), los autores dan cuenta de:

... la educación en contexto indígena no solo es para indígenas, sino que busca un reconocimiento recíproco en base al amor, al trato igualitario y a la estima social, como principios normativos de una educación que sea pertinente a los diversos contextos del país; en este sentido, se reconocen los principios mencionados en coherencia con los territorios donde viven las personas, con sus culturas, con las prácticas sociales, con las lenguas que portan, entre otros. (p. 54)

Por su parte, el enfoque de paridad participativa de Fraser (Fraser, 2008a, 2008b; Fraser y Honneth, 2006) ofrece la posibilidad de movilizar a las personas a realizar cambios en la estructura de las distintas instituciones. Esta autora plantea su núcleo normativo en las personas capaces de estar en igualdad paritaria para superar las condiciones de injusticia. Para ello, plantea reivindicaciones en los ámbitos redistributivos, de reconocimiento y de representación (Fraser, 2008b). Estos ámbitos, si bien están pensados en los cambios estructurales a nivel macro del sistema, ayudan a posicionarnos en un nivel micro del sistema cuando pensamos en la justicia social en la institución escolar, y sobre todo, en las acciones sociales que desarrollan las personas. Es así como, el ámbito redistributivo da cuenta que las personas deben contar con los recursos materiales (didácticos y evaluativos) en igualdad que los demás. El ámbito de reconocimiento da cuenta que todas las personas encuentran sus culturas, saberes y haceres, en igualdad de estatus cultural que las demás personas. Y finalmente, el ámbito de representación da cuenta que las personas se sienten representadas en la toma de decisiones evaluativas.

Igualmente, estos ámbitos de justicia responden a superar injusticias en los planos distributivos, de reconocimiento y de representación. Entonces, cuando las personas no cuentan con recursos, materiales necesarios para desarrollar en óptimas condiciones las evaluaciones está frente a una injusticia en el ámbito distributivo. Cuando las personas no encuentran o encuentran de manera desigual reflejadas sus culturas en el currículo oficial y en la evaluación, con menos estatus en la escala social hegemónica, se está en frente de una injusticia de reconocimiento superficial o fallido. Y finalmente, cuando las personas no se sienten representadas en las distintas decisiones alcanzadas solo por algunos/as respecto de la evaluación, estamos frente a una injusticia en el ámbito de la representatividad pública.

Del Pino y otros (2021) dan cuenta que los ámbitos de redistribución, reconocimiento y representación en contexto indígena:

... apuntan básicamente a un cambio en la estructura del sistema educativo en lo económico, lo cultural y la representatividad (Fraser, 2006). En lo económico, con una redistribución de recursos y bienes en igualdad para comunidades educativas indígenas como no indígenas, según el contexto territorial y sociocultural. En lo cultural, con la incorporación de contenidos y prácticas indígenas al sistema educativo sin desmedro uno del otro, para que las distintas culturas de las personas que habitan en el país convivan en equilibrio y armonía. Y en la representatividad de todas las personas para que sean valoradas en igualdad de condiciones para participar en la toma de decisiones educativas. (p. 56)

En el marco de lo anterior, cobra relevancia el enfoque teórico de evaluación de estudiantes para la justicia social (Hidalgo y Murillo, 2016), que complementa un enfoque multidimensional conformado por tres elementos clave: redistribución, que asume que la evaluación tenga un comportamiento social justo que exige un tratamiento diferencial que compense las desigualdades; reconocimiento, que asume que la evaluación se fundamenta en la valoración social y cultural de todas las personas, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar, y; participación, que asume que la evaluación se define desde la plena participación de todos/as en la vida social, en la toma de decisiones que les afectan, especialmente para aquellos/as que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su origen étnico, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica, entre otras. Esta tercera dimensión da sentido y articula las otras dos (Fraser, 2006; Hidalgo y Murillo, 2016). Junto con este concepto multidimensional de justicia social evaluativa, se rescata de otras corrientes evaluativas la necesidad de cuestionar la evaluación tradicional, intentando proponer un enfoque que responda a las necesidades y la transferencia de aprendizajes a distintos contextos (Hidalgo y Murillo, 2016).

Por su parte, Schmelkes (2018), respecto de la evaluación con enfoque intercultural, plantea que ésta debe servir para comprender y atender la diversidad. “Ningún enfoque suyo debe partir del falso supuesto de que la población es homogénea, ni conviene que artificialmente simplifique una realidad que en sí misma es compleja, en parte por esta diversidad” (p. 193). Esto nos permite comprender e incorporar a la evaluación los saberes y haceres propios de las comunidades donde se ubican las escuelas, y para el caso indígena, respetar y atender las particularidades lingüísticas y culturales.

En la misma línea argumental, encontramos experiencias de evaluación en contextos indígenas que recogen los saberes y haceres de las distintas comunidades para desarrollarlos en la escuela, incorporándolos en igualdad de estatus con los conocimientos escolares. Desde la experiencia del enfoque de evaluación Kaupapa Māori en Nueva Zelanda, se destacan saberes y haceres asociados al respeto de las personas en sus propios espacios y términos (*Aroha ki te tangata*), mirar con atención y escuchar (luego hablar), el desarrollo de la comprensión en orden de encontrar un lugar apropiado para hablar (*Titiro, whakarongo korero*), ser culturalmente seguro, políticamente astuto, consciente de su estado interno/externo, y alerta sobre cómo el proceso de evaluación puede desenredarse inesperadamente (*Kia Tupato*) (Cram et al., 2015), entre otros. Desde las experiencias con indígenas en Estados Unidos, Australia, Canadá y Nueva Zelanda, se recoge el desarrollo de la evaluación culturalmente responsable, que ha propiciado los saberes y haceres en cuanto a contexto geográfico, protocolos culturales y lingüísticos, familia y genealogía familiar, acceso a los conocimientos indígenas y difusión de los mismos (Bowman et al., 2015). En Chile, desde la experiencia de pedagogía dialógica enlazando mundos (Ferrada 2019), se

destaca un estudio reciente (Ferrada et al., 2021), que muestra el trabajo de aulas comunitarias en contexto campesino y minero, que incorporan al trabajo escolar saberes comunitarios junto al currículo nacional. En dicho estudio se puede apreciar saberes comunitarios respecto de salud y sanación, cuidado de animales, horticultura, gastronomía local, desarrollo socioemocional, cultura feriante. Una investigación respecto de la participación de las familias migrantes en Chile (Mora-Olate, 2021), rescata la idea de que debiera existir confianza entre los docentes y las familias, incorporar los intereses y proyectos de vida de éstas a la escuela, como a su vez, las familias pudieran ayudar a la superación de las barreras lingüísticas, por ejemplo. Esto motiva a pensar que en la evaluación la participación de la comunidad podría ser clave en la superación de los conflictos (sociales, culturales, lingüísticos), transformándolos en posibilidades (Ferrada, 2019).

3. Método

Se optó por el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada et al., 2014; Ferrada y Del Pino, 2018), de naturaleza ontológica y epistemológica participativa (Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1997). El concepto dialógico, explica desde una racionalidad occidental y comunicativa, que las personas pueden alcanzar entendimientos con base a pretensiones de validez. A su vez, el concepto *kishu kimkelay ta che*, en lengua mapuce, da cuenta que los procesos de construcción de conocimientos se realizan en conjunto entre las personas y sobre la base del legado histórico (Ferrada et al., 2014). Es así que esta decisión metodológica respondió a la necesidad de desarrollar un trabajo investigativo desde la horizontalidad e igualdad en el posicionamiento epistémico entre quienes investigan y quienes son investigados/as.

Participantes del estudio

Se conformaron comunidades de investigación, ubicadas en la Región de La Araucanía, Chile, conocida ancestralmente por el pueblo mapuce como Wallmapu, referido al territorio que habitaron históricamente en diversos grados y épocas, y que actualmente habitan.

Al ser una metodología participativa se incorporó como parte de las comunidades de investigación a: 1. Profesorado indígena y no-indígena y directivos (directores/as de escuelas) con experiencia en educación escolar básica con estudiantado mapuce en la Región de La Araucanía, a su vez, con experiencia con el programa del Sector de Lengua Indígena del Ministerio de Educación de Chile; 2. Agentes sociales de las comunidades indígenas que en su calidad de ser considerados sabios o sabias participan de los procesos escolares. En este sentido se trabajó con *kimces* (personas sabias que portan conocimientos de determinados ámbitos, como salud, plantas, etc.), y con educadores tradicionales (personas indígenas validadas por las comunidades para ser un apoyo pedagógico al profesorado que imparte el sector de Lengua Indígena del Ministerio de Educación); y 3. Familias del estudiantado, que se motivan por el desarrollo de metodologías de aula con mayor pertinencia a la cultura y lengua indígena, y que por sus conocimientos y experiencias son relevantes en los procesos de construcción de conocimiento.

De esta manera, se conformaron dos comunidades de investigación. La primera comunidad ubicada en territorio *bafkehve*, que refiere a comunidades mapuce que habitan el borde costero, en la comuna de Teodoro Schmidt, provincia de Cautín. Esta comunidad ha sido ampliamente estudiada (Calfuqueo et al., 2018; Cubillos et al., 2020;

Del Pino et al., 2018, 2019), porque dirige una escuela básica desde el año 2006 hasta la fecha, y que producto de distintas luchas para la recuperación de sus tierras, pudo comenzar un proyecto educativo afianzado en su cultura y territorialidad, a través de la construcción de programas de estudios propios, los que actualmente están validados por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2018), siendo la única escuela indígena con este logro. Se trabajó con esta comunidad porque junto al currículo propio que han desarrollado, vienen trabajando en una propuesta de evaluación más pertinente a su cultura y lengua. La totalidad de las personas de esta comunidad son mapuce. A esta comunidad identificamos como CI-A.

La segunda comunidad está ubicada en territorio *pewenche*, que refiere a comunidades mapuce que habitan en zonas cordilleranas y que sus prácticas socio-culturales han estado históricamente vinculadas con el *pewen* (araucaria) y el *güün* (piñon-fruto de la araucaria), en la comuna de Melipeuco, provincia de Cautín. Los y las escolares de esta comunidad asisten a la escuela básica del sector. Esta escuela es de dependencia municipal, cuenta con el currículum oficial del Estado de Chile, que incorpora junto a los demás sectores de enseñanza, el sector de Lengua Indígena Mapuzugun, orientado a aquellas escuelas con población mayoritariamente indígena. Se trabajó con esta comunidad porque asumen como proyecto de interculturalidad los programas de estudio emanados por el Ministerio de Educación por medio del sector de Lengua Indígena Mapuzugun. De esta comunidad participaron tanto personas mapuce como chilenos no indígenas. A esta comunidad identificamos como CI-B.

De esta manera, se buscó comparar, contrastar y mostrar experiencias de escuelas distintas, una con autonomía curricular (CI-A) y otra con dependencia exclusiva del currículo oficial (CI-B), para dar cuenta de los objetivos de investigación propuestos desde una amplitud epistemológica (Cuadro 1).

Cuadro 1

Comunidades de investigación

Identificación	Participantes
CI-A	3 profesoras, 2 profesores, 1 director de escuela, 1 educador tradicional, 4 kimces, 10 familias, 3 investigadores universitarios
CI-B	3 profesoras, 2 profesores, 1 director de escuela, 1 educador tradicional, 2 kimces, 5 familias, 3 investigadores universitarios

Nota. Total= 41 personas.

Con estas comunidades de investigación se acordó la problematización situada, derivando en los objetivos propuestos en este estudio. La investigación se llevó a cabo durante tres años (2018-2021) y para su desarrollo se generaron categorías y sub-categorías de estudio en directa relación con los objetivos planteados, así se levantaron categorías de justicia social (objetivo 1) y de saberes y haceres de la evaluación (objetivo 2). A continuación se profundiza en esto.

Categorías de estudio y procedimientos

Junto a las comunidades (CI-A, CI-B) se decidió apoyarnos en enfoques teóricos de justicia social, con categorías que responden al reconocimiento recíproco y la paridad de participación (Cuadro 2). Se tomó como acuerdo que estas categorías ayudarían en la conducción de los procedimientos conversacionales de levantamiento de información. Así, toda información generada con los distintos participantes del estudio, fue vinculada a estas categorías y sub-categorías a fin de responder a los

objetivos. Las categorías relacionadas a los enfoques de justicia social se pueden ver en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Categorías de justicia social

Categorías	Sub-categorías	Definición
Justicia social como reconocimiento recíproco	Amor/desamor	Relaciones sociales de afecto y atención, marcadas por prácticas de preocupación mutuos en evaluación. Ésta ayuda a las personas a comprenderse como individuos con sus propias necesidades.
	Igualdad de trato/desigualdad de trato	Relaciones sociales donde las personas son respetadas con los mismos derechos que todos los demás miembros de la sociedad, pudiendo incidir en la toma de decisiones respecto de qué, cómo y para qué evaluar.
	Estima social/desestima social	Relaciones sociales donde las personas en la evaluación sienten que sus habilidades y talentos son respetadas por las demás personas.
Justicia social como paridad de participación	Igualdad de recursos/desigualdad de recursos	Las personas cuentan con los recursos y materiales (didácticos y evaluativos) en igualdad que los demás, garantizando la independencia y la “voz” de todas/os.
	Igualdad de estatus cultural/desigualdad de estatus cultural	Las personas encuentran sus saberes y haceres reflejados en la evaluación, en igualdad de estatus cultural que los conocimientos y prácticas de las demás personas.
	Igualdad de representación/desigualdad de representación	Las personas se encuentran representadas en las distintas decisiones evaluativas, porque son parte de ellas.

Junto a las categorías de justicia social, ambas CI construyeron categorías de saberes y haceres en función de la justicia social (Cuadro 3).

CI-A y CI-B, para generar conocimientos y contrastarlos con las categorías ya mencionadas, optaron por procedimientos de construcción de conocimiento dialógico, coherentes al enfoque asumido: conversación dialógica y diálogos colectivos. Se elaboró un guion semiestructurado para cada procedimiento, el que fue revisado junto a las personas, con quienes se decidió qué tema profundizar y los espacios de realización de dichos procedimientos. Se trabajó con la conversación dialógica, que consistió en la profundización de un tema con una persona. Con cada persona se realizó tres conversaciones dialógicas a lo largo del presente estudio, con el fin de recabar en mayor profundidad y en un lapso de tiempo considerable distintas apreciaciones, reflexiones y descripciones de las personas según la justicia/injusticia y saberes y haceres. Las conversaciones dialógicas se desarrollaron en instalaciones de cada escuela para el caso del profesorado, directivos y de los educadores tradicionales, con los *kimces* se realizó en sus casas. Se recogió una totalidad de 36 conversaciones con el profesorado y directivos, 18 con los *kimces* y 6 con los educadores tradicionales, siendo un total de 60 conversaciones dialógicas.

Cuadro 3***Saberes y haceres en evaluación desde la justicia social***

Categorías	Sub-categorías	Definición
Reconocimiento recíproco	Amor/desamor	Saberes y haceres asociados al afecto y atención entre las personas cuando se trabaja en evaluación.
	Igualdad de trato/desigualdad de trato	Saberes y haceres asociados a relaciones sociales en igualdad de derechos que los demás cuando se toman decisiones evaluativas.
	Estima social/desestima social	Saberes y haceres asociados a valorar las distintas habilidades y capacidades que las personas portan en igualdad que los demás en evaluación educativa.
Paridad de participación	Igualdad de recursos/desigualdad de recursos	Saberes y haceres asociados a una redistribución equitativa de los distintos materiales evaluativos, para que todas las personas cuenten con ellos.
	Igualdad de estatus cultural/desigualdad de estatus cultural	Saberes y haceres asociados a valorar en igualdad de estatus cultural los conocimientos de todas las personas en igualdad de estatus que los conocimientos oficiales del currículo escolar.
	Igualdad de representación/desigualdad de representación	Saberes y haceres asociados a que todas las personas deben sentirse representadas en la evaluación.

El segundo procedimiento utilizado fue el diálogo colectivo, que consiste en tratar un tema con un grupo de personas. Se trabajó con las distintas familias de los estudiantes, con quienes se abordó la temática de saberes y haceres de la evaluación a partir de sus experiencias personales y colectivas, además de sus sueños y utopías para desarrollar una evaluación con mayor justicia social. Se recogió una totalidad de 2 conversaciones dialógicas, una con cada grupo de familiares por escuela. Ambos procedimientos tuvieron una duración de una hora y media aproximadamente, en base a un guión semiestructurado y previamente validado con las mismas personas. Cada reunión fue grabada en audio y luego transcrita para su posterior validación.

Por la naturaleza de la investigación participante, se optó por un método de comparación de categorías y sub-categorías con la información recabada, a partir de una transacción participativa, reconociendo una epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico, donde los hallazgos son cocreados (Guba y Lincoln, 2012).

Validación de la información

La validación se realizó de forma colectiva, para ello, la información recabada se organizó en función de cada categoría y sub-categoría en el software NVivo 12 Plus, con el que se hizo más comprensible el volumen de datos recolectados. Con la ayuda de este software la información se organizó en tablas, en las cuales se realizó una síntesis de cada sub-categoría (justicia/injusticia y saberes y haceres) que fuera representativa de la información, acompañada con un breve fragmento de uno de los procedimientos desarrollados. Cada tabla y su contenido fue validado colectivamente

con el procedimiento conocido como *az̄ kintun* que “significa en lenguaje mapuce mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros” (Ferrada y Del Pino, 2018, p. 542). De esta manera, se realizó este procedimiento una vez cada fin de año del estudio (3 veces).

4. Resultados

En términos generales, cada CI (CI-A y CI-B) da cuenta de las categorías y sub-categorías de justicia social como a su vez, de las categorías de saberes y haceres de la evaluación. Los resultados se organizan en función de responder a cada objetivo propuesto.

4.1. Resultados de justicia social de reconocimiento y de participación

Los resultados que tienen relación con las categorías de justicia social de reconocimiento y de participación, responden al objetivo 1. Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce.

Cuadro 4

Categorías y sub-categorías de justicia social en CI-A y CI-B

Categorías y sub-categorías	CI-A	CI-B
<i>Justicia social como reconocimiento</i>		
Amor	La evaluación abarca conocimientos ancestrales	Preocupación por la pérdida de identidad mapuce en niños y niñas
Desamor	Imposición de una sola mirada educativa	Reconocimiento superficial del indígena
Igualdad de trato	Trato igualitario en la toma de decisiones entre profesorado, familia y agentes de las comunidad	Sin información
Desigualdad de trato	Algunas decisiones recaen solo en el profesorado	Trato desigual entre profesorado y entre directivos y profesorado
Estima social	Evaluación diversificada para abarcar distintas habilidades	Sin información
Desestima social	Evaluar solo las habilidades que el currículo oficial promueve	Evaluar sólo las habilidades que promueve el currículo oficial
<i>Justicia social como participación</i>		
Igualdad de recursos	Distribución igualitaria de recursos educativos y evaluativos	Formas de intercambio mapuce como contenido de enseñanza
Desigualdad de recursos	Distribución desigual de recursos por parte del Estado	Entendida solo como la distribución que hace el Estado
Igualdad de estatus cultural	Currículo propio en igualdad de estatus que el currículo oficial	Sin información
Desigualdad de estatus cultural	Currículo e indicadores de evaluación oficiales sobre los propios mapuce	Desigualdad de estatus entre contenidos indígenas y programas curriculares ministeriales
Igualdad de representación	Representación igualitaria de las personas en evaluación	Sin información
Desigualdad de representación	Solo algunas personas se sienten representadas en la evaluación	No hay representación del profesorado en las decisiones evaluativas

Estos resultados dan cuenta que en ambas comunidades se pueden identificar algunas de las sub-categorías de justicia social de reconocimiento (amor/desamor; igualdad de

trato/desigualdad de trato; estima social/desestima social), pero como lo manifiestan las propias personas, se han desarrollado de manera desigual (Cuadro 4).

Los resultados permiten identificar que CI-A, presenta todas las sub-categorías de justicia/injusticia, y esto puede encontrar explicación que previo a su autonomía curricular, se manifestaban cuestiones de injusticia que luego fueron movilizadas a de justicia social. Así por ejemplo, el amor se expresa cuando el profesorado “se preocupa por cubrir conocimientos ancestrales, tanto su lengua, su cultura, aspectos sociales y conocimientos territoriales, así cubrimos necesidades también afectivas de los niños” (conversación dialógica profesor 1), por su parte el desamor, lo observan cuando “la escuela no estaba dirigida por nosotros, y el Estado de Chile imponía solamente el currículum del Ministerio de Educación, esto provocó desconocimiento y pérdida de nuestro *kimvn* (conocimientos)” (conversación dialógica profesora 2), así la imposición de una sola propuesta curricular provocaba desamor en la relación entre las personas y su cultura ancestral.

La igualdad de trato, se expresa en que la propia familia plantea que “la escuela y lo que se está haciendo en evaluación hace que a todos se nos trate como personas importantes, que tenemos un conocimiento distinto, pero que ayudamos de la misma forma” (diálogo colectivo con familias). La desigualdad de trato se observa cuando “no todos tenemos las mismas condiciones de participar, pero eso ocurre en otras escuelas, aquí hacemos *xawvn* (reuniones) donde participamos todos” (diálogo colectivo con familias), en este sentido, si bien las familias plantean que son reconocidas en un trato igualitario, también asumen que existe desigualdad frente a algunas decisiones, como “las que se deciden en el interior del aula, ahí deciden los profesores.” (diálogo colectivo con familias).

La estima social, se manifiesta cuando “se debe evaluar de distintas formas a los estudiantes, porque todos tienen habilidades diferentes, y eso, la evaluación tradicional no lo respeta, es una evaluación para todos.” (conversación dialógica profesor 2). Así, se amplía la evaluación desde una concepción homogénea a una más diversificada para cubrir y considerar distintas habilidades de los y las estudiantes. Por su parte, la desestima social, la siguen observando cuando deben evaluar algunos contenidos curriculares y no saben cómo hacer la evaluación de manera distinta, “una prueba de selección múltiple ofrece cuatro alternativas, pero al mismo tiempo esas alternativas no cubren todas las capacidades de los estudiantes... una prueba que debemos hacer solamente se preocupa de evaluar de una sola forma.” (conversación dialógica profesora 1), así se entiende la desestima social cuando la evaluación se centra en el desarrollo de algunas habilidades por sobre otras, considerando como “las más importantes las que promueve el currículum nacional, esas son las únicas habilidades a enseñar, pero hay más.” (conversación dialógica profesora 1).

La misma CI-A, ha podido desarrollar la participación como justicia social, que se ve expresada en una distribución igualitaria de los recursos educativos (materiales de enseñanza y de evaluación), “a todos los estudiantes se les reparten los mismos materiales, y cuando no todos pueden tener sus materiales, entre los compañeros y compañeras comparten” (conversación dialógica profesor 2), sin embargo, también identifican una desigualdad de recursos, pero éstos tienen mayor relación con “los fondos económicos que llegan del Estado.” (conversación dialógica profesor 1). La igualdad de estatus cultural la expresan en que “nosotros tenemos validados nuestros programas de estudio mapuce, que son propios, y los impartimos en los mismos términos que los programas oficiales del Ministerio” (conversación dialógica profesora 3), y la desigualdad de estatus, dicen que “aquí no hay conocimientos más importantes

que otros, todos son importantes, aunque por supuesto queremos resaltar nuestro *kimvn* (conocimiento) mapuce, porque está en nuestra estructura de organización, pero también respetamos el conocimiento chileno y occidental” (conversación dialógica profesora 3). La igualdad de representación la identifican cuando dicen que “hemos visto cómo cada niño, sus familias y nosotros mismos, hemos sido parte de las decisiones educativas y con esto de la evaluación es lo mismo...” (conversación dialógica *kimve* 1), y la desigualdad de representación, aunque la identifican, plantean que “en esta escuela nos sentimos representados, porque enseñan nuestra cultura pero también lo chileno, que es importante también para nuestros hijos” (diálogo colectivo con familias).

Estos resultados se identifican de manera diferente con la CI-B, donde se observa más sub-categorías de injusticia, que las sub-categorías de justicia. Desde la justicia social como reconocimiento, el amor se observa como “una preocupación por la pérdida de la identidad mapuce de nuestros niños, ha habido una intención por incorporar más conocimientos nuestros aparte de los que vienen en el programa de lengua indígena del Ministerio” (conversación dialógica profesor 1), el desamor, se expresa en que “hay una prioridad por los programas nacionales, cuestión que deja de lado la enseñanza de nuestra cultura, es como una interculturalidad para algunas cosas, como actos especiales.” (conversación dialógica profesora 2). La igualdad de trato no la identifican, sino más bien desigualdad de trato, “siempre hay más énfasis en la evaluación SIMCE, y por eso el curso de lengua indígena queda desplazado muchas veces.” (conversación dialógica profesor 1), igualmente dicen que “también existe diferencia en quienes toman las decisiones, siempre son los directivos y es por ordenanza ministerial.” (conversación dialógica profesora 3). La estima social no la identifican, sino que la desestima social: “se valora más la escritura como habilidad, porque las evaluaciones apuntan más a eso.” (conversación dialógica profesora 1).

Cuando los resultados son revisados desde la justicia social como participación, ocurre algo similar en cuanto expresan que “hay poca participación comunitaria en las decisiones educativas y menos en evaluación, que queda en manos del profesor” (diálogo colectivo con familias). Así la igualdad de recursos se identifica como “los recursos que designa el ministerio para las escuelas, aunque acá también enseñamos cómo distribuir igualitariamente los recursos, y en la cultura se observa el *trafkintü* (intercambios)” (conversación dialógica profesora 2), la desigualdad de recursos queda identificada básicamente como los recursos que el Estado otorga a cada escuela. La igualdad de estatus cultural no se identifica, sino la desigualdad de estatus cultural, que se expresa en “que hay cosas que en el programa se enseñan de nuestra cultura pero que es distinto para cada comunidad mapuce, entonces también es distinto, como desigual” y se suma que “los programas de lengua indígena, están contruidos como programas normales al igual que los de castellano y matemáticas” (conversación dialógica profesor 1), aquí se identifica una supremacía por contenidos occidentales que por contenidos de la cultura indígena, como se manifiesta en citas anteriores. La igualdad de representación no la identifican, sino más bien la desigualdad de representación: “existe una toma de decisión jerarquizada desde la dirección de la escuela, que lleva a que enseñemos solamente los contenidos del programa de lengua indígena, y como le decía, entonces no es mucha la representación de la cultura mapuce” (conversación dialógica profesora 3).

4.2. Resultados saberes y haceres

Las categorías de justicia/injusticia, permiten visualizar y profundizar en los saberes y haceres en la evaluación educativa en contexto indígena. Estos resultados responden al objetivo 2. Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce.

Los resultados de saberes y haceres de la CI-A se presentan en tablas que sintetizan la información y posteriormente se muestran extractos de los procedimientos desarrollados participativamente que permiten la emergencia de dicha categoría (Cuadro 5).

Cuadro 5

Saberes y haceres desde el reconocimiento recíproco CI-A

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres	
Amor	Saberes asociados a la formación de la identidad (<i>norve</i> , persona justa; <i>keimece</i> , persona buena; <i>newence</i> , persona valiente o fuerte; y <i>kimce</i> , persona sabia), que se incorporan a la evaluación como “ce” (persona): <i>az mapu</i> (características del territorio), <i>az ce</i> (características de las personas), <i>ixofij mogen</i> (conocimientos de la biodiversidad asociada a un territorio), <i>reñma</i> (familia).	<i>Pici mxam</i> , práctica de evaluación orientada a cubrir necesidades afectivas y de reconocimiento entre estudiantes. <i>Yamunyn</i> , prácticas de evaluación que se propicia el respeto hacia las demás personas.	
Desamor	Omisión de saberes identitarios mapuche	Prácticas de evaluación centradas en el individualismo	
Reconocimiento recíproco	Igualdad de trato	Saberes asociados a que las personas gocen de los mismos derechos en las decisiones evaluativas: <i>ixofij kimvn</i> (integral y pertinente), <i>Ekmvn</i> (respeto a lo <i>geb</i> -seres espirituales- y hacia la naturaleza), <i>feventun</i> (respeto a las creencias, espiritualidad), <i>cegeam</i> (evaluación procesual formativa consensuada)	Prácticas de horizontalidad en el trabajo evaluativo entre profesorado y estudiantes (<i>pici mxam</i>) en base a aprender haciendo (<i>kimkantvn</i>)
	Desigualdad de trato	Saberes de evaluación tradicional, donde se considera solamente las decisiones del profesorado	Prácticas de evaluación tradicionales que son dirigidas/impuestas desde el profesorado
	Estima social	Saberes asociados a reconocer todas las habilidades, talentos y capacidades de los estudiantes en la evaluación: <i>kakevme cegen</i> (respeto por la diversidad), <i>kevme feleam</i> (evaluar para el buen vivir), <i>ekmvn</i> (respeto por la naturaleza).	Prácticas de reconocimiento de las distintas habilidades, talentos y capacidades de los estudiantes en distintas estrategias evaluativas (orales, escritas, lectoras, sociales, afectivas, ecológicas y medioambientales).
	Desestima social	Saberes asociados a criterios de evaluación ministeriales, solamente se centran en algunas habilidades sociales.	Prácticas, instrumentos y procedimientos tradicionales de evaluación restringen las respuestas posibles, se evalúa solamente algunas habilidades, las que reconoce el currículo oficial.

Los resultados permiten reconocer saberes y haceres respecto de la formación integral de las personas que debe desarrollar la evaluación, con fuerte formación identitaria, donde se reconocen otras habilidades, capacidades y talentos de las personas, no tan sólo las habilidades promovidas por el Ministerio de Educación, sino que además, sociales, afectivas, ecológicas y medioambientales. Como prácticas se promueven aquellas que propician el reconocimiento y respeto de todos/as. Una muestra de esto es cuando dicen que “el CE (persona) es parte integral de un todo tangible e intangible, la evaluación no fragmenta el *kimvn* (conocimientos) y se construye desde el territorio. Por eso es importante el trabajo con nuestros conocimientos, desde el *kimvn* mapuce (conocimiento mapuce) para el *rakizuum* (pensamiento), y enseñar significa también aprender a participar con los conocimientos.” (extracto de *az kintun*, profesor 2)

Como ámbitos de injusticia, se identifican los saberes y prácticas emanados desde el Ministerio de Educación por medio del programa de Lengua Indígena como descontextualizados a la cultura, lengua y territorio.

Los resultados de la CI-A respecto de la paridad de participación, expresan una importancia de revitalizar sus saberes y haceres (Cuadro 6).

Cuadro 6

Saberes y haceres desde la paridad de participación CI-A

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres	
Igualdad de recursos	Saberes asociados a la reciprocidad con las personas y con la naturaleza.	Haceres de intercambio de recursos (<i>trafkintiñ</i>) para el funcionamiento de la escuela y que se incorporan en la evaluación como intercambio de conocimientos y prácticas para aprender y evaluar con distintas estrategias.	
Desigualdad de recursos	Saberes asociados a la distribución desigual de recursos educativos y económicos.	Haceres desiguales entre una escuela y otra en la distribución de recursos.	
Paridad de participación	Igualdad de estatus cultural	Saberes de cultura mapuce en igualdad de estatus con el currículum oficial.	Haceres evaluativos entre comunidad y escuela, metodologías propias de evaluación (<i>pici nrxam</i>) y procedimientos de evaluación, están en igual importancia que las metodologías tradicionales de evaluación.
	Desigualdad de estatus cultural	Saberes indígenas contextualizados en el currículum oficial.	Haceres indígenas revisados como folclor, visión asimilacionista.
	Igualdad de representación	Saberes de la cultura indígena que propician la participación en distintas instancias de la escuela y de la evaluación (<i>kejumvn</i>).	<i>Kejumvn</i> , prácticas de evaluación que propician la participación en espacios de colaboración mutua. <i>Nrxam</i> , diálogo que propicia el debate y entendimiento representativo de las personas. <i>Xawvn</i> , reunión para debatir temáticas y alcanzar acuerdos si es necesario.
	Desigualdad de representación	Lineamientos curriculares de sector de Lengua Indígena que impone visión de enseñanza y de evaluación.	Prácticas jerárquicas de enseñanza y de evaluación con base en el programa de Lengua Indígena

La CI-A trabaja saberes y haceres con una alta paridad de participación, que se refleja en que los recursos no tan sólo lo entienden como económicos, sino materiales y humanos, con una fuerte orientación de reciprocidad en el trabajo evaluativo (el que enseña también aprende y viceversa), sumando prácticas de reciprocidad específicas (*trafkintü*). A su vez, otorgan el mismo estatus a sus saberes y haceres que los conocimientos y métodos de evaluación tradicionales del currículo oficial. Lo mismo ocurre con la igualdad de representación, que da cuenta que para CI-A es importante ver reflejada su participación en la toma de decisiones (*kejuvvn, mvxam, xavvn*). Una muestra de esto es cuando dicen que “la evaluación es construida en conjunto con estudiantes, familias, profesores, *kimces* (sabios), autoridades mapuce, en coherencia a los propósitos de nuestro propio currículo y en equilibrio con el currículum ministerial.” (extracto de *az kintun*, profesor 1).

Los hallazgos también presentan el ámbito de injusticia como desigualdad de recursos, que se observa en una distribución económica desigual de parte de organismos ministeriales a las distintas escuelas. La desigualdad de estatus cultural, que se explica porque como escuela ubicada en contexto indígena está obligada a trabajar con el currículo de Lengua indígena. Y de desigualdad de representación, cuando se trabaja únicamente desde programas de estudios ministeriales que no dejan espacio a la toma de decisiones comunitarias. A continuación, se presentan los resultados de saberes y haceres de CI-B desde el reconocimiento recíproco (Cuadro 7).

Cuadro 7

Saberes y haceres desde el reconocimiento recíproco CI-B

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres
Amor	Integración paulatina de saberes indígenas para cubrir necesidades socio-afectivas.	Prácticas de rescate de conocimientos culturales y lingüísticos.
Desamor	Omisión de saberes identitarios mapuce.	Prácticas de evaluación centradas en el individualismo.
Igualdad de trato	Integración paulatina de la opinión de escolares para decisiones evaluativas.	Haceres de toma de decisión a partir de prácticas como levantar la mano o votación.
Desigualdad de trato	Saberes indígenas evaluados descontextualizadamente, como si fueran conocimientos occidentales.	Prácticas evaluativas jerarquizadas, las personas no tienen los mismos derechos para la toma de decisión.
Estima social	Se incluyen paulatinamente saberes indígenas que permiten su evaluación desde distintas habilidades y capacidades.	Se incluyen paulatinamente prácticas de evaluación que permiten valorar otras habilidades (sociales, afectivas) como <i>trafkintü</i> (intercambio), persona que toca el <i>kultriin</i> (instrumento mapuce), <i>ulkantun</i> (cantar).
Desestima social	Saberes indígenas evaluados desde una sola habilidad y de forma instrumental (oralidad), por sobre otras habilidades (escritura, lectura, sociales, afectivas).	Prácticas de evaluación descontextualizadas al contexto indígena.

Como ámbitos de justicia se observa que existe una integración paulatina de saberes y haceres indígenas como trabajo evaluativo, lo que explica desde el amor, la preocupación por la pérdida de identidad, la necesidad de cubrir falencias socio-

afectivas, que para comunidades mapuce tienen que ver con su identidad como “ce” (ser) y los conocimientos asociados a sus territorios. Se destaca como estima social, ampliar las habilidades que demanda el currículum oficial a desarrollar. El profesorado expresa que “intentamos de incluir más conocimientos locales, de nuestra comunidad mapuce, pero es difícil, quedamos en una contextualización.” (conversación dialógica profesor 1).

Como ámbitos de injusticia vinculada al desamor, se observa la clara omisión de saberes que fortalecen la identidad indígena. En desigualdad de trato, se profundiza la enseñanza de saberes indígenas bajo una lógica occidental e instrumental, como también, haceres jerarquizados. En desestima social, se da cuenta de prácticas de evaluación mayoritariamente tradicionales (pruebas, disertaciones, organización en filas), esto produce la valoración de las habilidades emanadas por el currículum oficial.

Los resultados de la CI-B respecto de la paridad de participación dan cuenta de una baja participación (Cuadro 8).

Cuadro 8

Saberes y haceres desde la paridad de participación CI-B

	Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres
Paridad de participación	Igualdad de recursos	Saberes asociados a <i>trafkeintü</i> (intercambios, reciprocidad) incorporados a la evaluación.	Haceres de intercambio de experiencias y conocimientos entre pares y entre escolares y profesorado.
	Desigualdad de recursos	Saberes asociados a que los recursos son ministeriales.	Prácticas de evaluación centradas en recursos occidentalizados.
	Igualdad de estatus cultural	Incorporación paulatina de saberes indígenas al currículum oficial de lengua indígena únicamente.	Integración paulatina de prácticas indígenas como metodologías de evaluación (sonido, <i>mxam</i> , <i>xawm</i>).
	Desigualdad de estatus cultural	Saberes emanados por el currículum de Lengua indígena están de manera desigual en estatus cultural a los contenidos del currículum oficial chileno.	Prácticas indígenas en estatus desigual cultural que las metodologías de evaluación tradicionales.
	Igualdad de representación	Saberes asociados a la participación comunitaria mapuce.	Participación paulatina en la toma de decisiones respecto de cómo evaluar, mediante qué procedimientos indígenas.
	Desigualdad de representación	Toma de decisiones jerarquizada desde dirección de la escuela en cuanto lo único que debe enseñarse son los conocimientos del currículum de Lengua indígena ministerial.	Personas sin representatividad en la toma de decisiones respecto de qué estrategias y métodos indígenas utilizar.

Como ámbitos de justicia se observa la incorporación paulatina de saberes respecto al intercambio de recursos y bienes, prácticas de intercambio de experiencias y conocimientos entre estudiantes y profesorado. En estatus cultural, se observa el fuerte ímpetu de esta comunidad en el Programa de Lengua indígena ministerial, por ello, es un avance la incorporación de algunos saberes y prácticas de evaluación propias. A su vez, se da cuenta de ámbitos que se dirigen a una toma de decisiones colectiva. Dicen al respecto “intentamos hacer evaluaciones procesuales, más contextualizadas al

contexto con pautas que evalúan nuestros conocimientos que incorporamos paulatinamente.” (extracto de *aꞤ kintun*, educador tradicional).

Como ámbitos de injusticias, como recurso se entiende únicamente la noción económica. Por su parte, existe un interés en la incorporación de saberes y haceres en igualdad de estatus cultural. Pero esto no se observa del todo, debido que las personas consideran el currículo de Lengua indígena como documento oficial. Esto explica, asimismo, la poca representación que las personas sienten en la toma de decisiones.

5. Discusión y conclusiones

Con el fin de responder a los objetivos propuestos, dos ámbitos de discusión nos parecen pertinentes. Un primer ámbito que da cuenta de la justicia social que las escuelas en contextos indígena buscan desarrollar. En este sentido, ambas experiencias tienen cuestiones de justicia social que han podido avanzar, desplazando ámbitos que consideran de injusticias, así este estudio queda como insuficiente al contrastar solamente dos experiencias y desde algunas categorías de justicia social desde la teoría. No obstante, resulta relevante destacar la experiencia de CI-A, quien asume una autonomía curricular con programas de estudio propios, lo que les permite a su vez, propiciar una evaluación que sea más pertinente a su contexto. Lo importante aquí también, es relevar que la misma comunidad, no busca desplazar por completo la evaluación tradicional, sino propiciarla junto a su propuesta. De esta manera, las categorías tanto desde el reconocimiento como desde la participación, permiten decir que las personas en estos contextos, buscan fortalecer tanto su identidad como indígena, como a su vez, realizar cambios en la estructura del sistema educativo, aunque sea a nivel micro-escolar (Del Pino et al., 2021). Esto se observa en menor medida en la experiencia de CI-B, quienes identifican con notoriedad que les falta por avanzar en esta materia. Sin embargo, esta última experiencia, permite decir que las escuelas públicas con adhesión a los programas ministeriales de Lengua Indígena, son insuficientes al momento de desarrollar propuestas propias, porque finalmente, el estudiantado será evaluado por los indicadores a fin del currículo oficial (Pino Yancovic et al., 2016). A esta comunidad, podemos identificarla claramente con lo que dice Fraser (2016) en tanto la justicia social que han desarrollado ha sido fallida (o se ha avanzado poco), y que queda en términos de afirmación, es decir, realiza cambios superficiales que contentan solo a algunos en la sociedad, en este caso el Ministerio de Educación, por la prosecución del currículo oficial.

En este sentido ¿es posible avanzar en un enfoque de evaluación para la justicia social desde la perspectiva multidimensional de redistribución, reconocimiento y participación en términos de Hidalgo y Murillo (2016)? Preliminarmente pareciera que sí, pero como mencionamos más arriba habría que abarcar más experiencias, pero de momento, podemos enunciar algunos rasgos que ayudan, sobre la base de los hallazgos, a desarrollar una evaluación de este tipo: 1. La evaluación debiera incorporar nociones de redistribución equitativa a partir de lo económico, lo ancestral (reciprocidad) y en lo interpersonal (redistribución de materiales y de saberes y haceres), 2. La evaluación debiera avanzar en un reconocimiento recíproco, apuntando a cubrir las necesidades afectivas de las personas, como mecanismo de valoración del desarrollo integral del ser (ce), se requiere de igualar las posiciones, respetando el principio dialógico de quien enseña también aprende (Freire, 2006), y ampliar las habilidades y talentos en evaluación (Fraser, 2008; Honneth, 1997), y 3. La evaluación desde la participación incluye la motivación de una reivindicación de la cultura evaluativa escolar, en contexto indígena cobra sentido el principio comunitario, donde

se alcanzan acuerdos en reuniones como *xawwn*, sobre la base de alcanzar el entendimiento.

El segundo ámbito de discusión tiene que ver con los saberes y haceres que las personas logran incorporar al trabajo evaluativo. Los hallazgos muestran avances constitutivos para una evaluación con foco en la justicia social. En este sentido, se encuentra relación con estudios previos respecto de los saberes que las personas incorporan al trabajo de aula (Ferrada et al., 2021), como a su vez, que se requiere de un trabajo participativo entre profesorado y familia (Mora-Olate, 2021). Investigaciones similares (Del Pino et al., 2019) identifican saberes y haceres propios del contexto indígena para la evaluación, pero queda a nivel descriptivo. Nuestros hallazgos permiten avanzar en la conjunción saberes-haceres para la justicia social, en cómo se comprenden éstos tanto para la formación de las personas como para su puesta en práctica por medio de ámbitos meramente indígenas en equilibrio con lo occidental-chileno. Así la evaluación educativa debe ayudar en la construcción identitaria de las personas, desplazando la medición y verificación de resultados de aprendizaje (Del Pino et al., 2019). Todas las personas deben ser tratadas como iguales con los mismos derechos para decidir qué, cómo y de qué manera evaluar; la evaluación da cuenta de la ampliación de habilidades y talentos como núcleos normativos, comprendiendo que en la sociedad se necesitan personas con diferentes habilidades y capacidades para distintos trabajos (Ferrada et al., 2021). Estos resultados ayudan a plantear que todas las personas deben estar equitativamente con iguales recursos y materiales para desarrollar y diseñar la evaluación; las personas deben igualar sus conocimientos y prácticas propias con los chileno-occidentales, es decir, igualar epistemes para el trabajo evaluativo que de cuenta tanto del saber contextualizado y territorial, como de saberes sociales ampliamente reconocidos por la ciencia y demás áreas.

Como principales conclusiones, podemos decir que:

- Encontramos en ambas comunidades del estudio (CI-A y CI-B) que desarrollan ámbitos de justicia social como reconocimiento y como participación, pero de manera desigual, cuestión que responde preliminarmente, a que CI-A ha logrado validar sus propios programas de estudio, por lo tanto, tienen mayor autonomía curricular.
- Se incorporan saberes y haceres en el trabajo de aula, también de manera desigual para ambas comunidades, y pareciera responder a lo ya mencionado en la conclusión anterior. Sin embargo, se plantea como limitación porque no fue foco de atención de esta investigación, el que no podemos responder el grado de representación de los saberes y haceres que se incorporan al aula, ni el tiempo que se dedica a cada uno ni el espacio curricular específico. Esto motiva a nuevas investigaciones.
- Específicamente CI-A logra avanzar en una propuesta de evaluación con conceptos propios, que rescata la importancia de integrar sus conocimientos y comprender que la evaluación no debe ser homogénea, tal como lo plantea Schmelkess (2018) y experiencias de evaluación en contexto Māori.

Como limitaciones, se reconoce la necesidad de profundización del estudio en otros contextos, para alcanzar una fundamentación más sólida de nuestras argumentaciones. Así también, desarrollar un diálogo con referentes de la interculturalidad crítica y diálogo de saberes para hacer más transaccional las comparaciones de los hallazgos, cuestión que motiva a futuras investigaciones.

Agradecimientos

Este trabajo contó con el apoyo de los proyectos Fondecyt Iniciación N° 11180316; Fondecyt Iniciación N°11200306; Fondecyt Iniciación N°11191041

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bowman, N., Dodge, C. y Tyndall, M. (2015). Culturally responsive indigenous evaluation: A practical approach for evaluating indigenous projects in Tribal. En S. Hood., R. Hopson. y H. Frierson. (Eds.), *Continuing the journey to reposition culture and cultural context in evaluation theory and practice* (pp. 335-359). Information Age Publishing, Inc.
- Butler, J. y Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de sueños.
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. y Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Ediciones UCM.
- CEP. (1992). *El ladrillo. bases de la política económica del gobierno militar chileno*. BND.
- Cubillos, F., Fabregat, M., Painequeo, H., Pinto, D., Fernández, M., Del Pino, M., Navarro, J., Romero, B., López, F., Meza, C., Farías, O. y Fernández, C. (2020). *Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltume para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa. Cuadernillo pedagógico para comunidades de aprendizaje*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cram, F., Kennedy, V., Paipa, K., Pipi, K. y Wehipeiha, N. (2015). Being culturally responsive through Kaupapa Maori evaluation. En S. Hood., R. Hopson. y H. Frierson. (Eds.), *Continuing the journey to reposition culture and cultural context in evaluation theory and practice* (pp. 289-311). Information Age Publishing, Inc.
- Del Pino, M. (2018). *Evaluación comunicativa en La Araucanía: Un estudio en comunidades educativas con población indígena y no-indígena para la justicia social*. Proyecto Fondecyt de Iniciación 11180316. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.
- Del Pino, M. (2019). Evaluación de aprendizajes en contexto indígena. En S. Quintriqueo (Coord.), *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena* (pp. 157-181). Editorial UCT.
- Del Pino, M. (2021). Educational assessment in indigenous context. *Peace Review, A Journal of Social Justice*, 12, 97-123.
- Del Pino, M., Castillo, S., Cubillos, F., Pérez, R., Pinto, D., Inostroza, X., Silva, J., Rivas, M. C., y Muñoz, G. (2021). Educación indígena con justicia social: Aportes para una nueva Constitución. En D. Ferrada. (Ed.), *Educación con justicia social: Propuestas para una nueva Constitución en Chile* (pp. 40-64). Ediciones UCM.
- Del Pino, M., Cubillos, F. y Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto mapuce bakhehce: Las voces del profesorado en la araucanía. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(2), 101-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- Del Pino, M., Pino, M. y Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: Kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-37). Ediciones UCM.

- Duarte, J., Bos, M., Moreno, M. y Morduchowicz, A. (2013). *Educational equity in Chile: Trends 1999-2011*. Inter-American Development Bank.
- Durán Sanhueza, F. (2017). La evaluación de la calidad educativa en Chile: Instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: Au bénéfice de qui? *Revue Française de Pédagogie: Recherches en Éducation*, 176(3), 83-100.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: Participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G. y Rojas, B. (2021). Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social en la nueva constitución. En D. Ferrada. (Ed.), *Educación con justicia social: Propuestas para una nueva Constitución en Chile* (pp. 20-39). Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.17-88). Morata.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2008b). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Figlio, D. y Loeb, S. (2011). School accountability. En E. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of economics of education* (pp. 383-423). Stanford University.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>
- Guba, E. y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa.
- Heron, J. y Reason. P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179.
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.89-148). Morata.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trota.
- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J. y Smith, C. (2013). *Key concepts in educational assessment*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473915077>

- Ministerio de Educación. (2018). *Aprueba planes y programas propios de primer ciclo (1°-2° año) de educación básica en 6 asignaturas en la escuela particular subvencionado n° 312 kom pu lof ñi kimeltuwe*. Secretaría Regional Ministerial Educación Región de La Araucanía.
- Mertens, D. y Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. Guilford.
- Mertens, D. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781506330631>
- McArthur, J. (2020). Student involvement in assessment: Involving the whole student in pursuit of social justice and the social good. *RELIEVE*, 26(1), art. M2.
<https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Mora-Olate, M. L. (2021). visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- National Research Council US. (2011). *Incentives and test-based accountability in education*. The National Academies Press.
- Pino Yancovic, M., Oyarzún Vargas, G. y Salinas Barrios, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Gedisa.
- Schmelkes, S. (2018). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. Avances, dilemas y retos. En M. de Ibarrola Nicolín (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica* (pp. 193-211). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2017). *The global education monitoring report. Accountability in education: Meeting our commitments*. UNESCO.
- Vásquez, M. y Del Pino, M. (en prensa). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Revista Educação e Pesquisa*.

Breve CV de los/as autores/as

Miguel Del Pino

Dr. En Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Profesor Adjunto de la Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS y del Centro de Investigación en Estudios Avanzados del Maule, CIEAM. Email: mdelpino@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Katerin Elizabeth Arias-Ortega

Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora Asociada de la UCT. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la UCT. Investigadora Asociada del Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif

autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Email: karias@uct.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Gerardo Muñoz

Dr. en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Es investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), del Grupo Erdisc y de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Es investigador responsable del Proyecto Fondecyt 11191041, además, es Co-Investigador de Proyectos Fondecyt Regular y Fondef. Sus líneas de investigación se relacionan con el Currículum y educación intercultural, Educación familiar mapuche, Minorización y Descolonización de educación intercultural. Email: gerardo.munoz01@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

TEMÁTICA
LIBRE



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

La Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje

Preventing School Failure in Compulsory Secondary Education through the Reinforcement Program of Achievements and Learning

Carmen Márquez ^{1,*} y Cintia Indarramendi ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Francia

DESCRIPTORES:

Diversidad
Fracaso escolar
Educación inclusiva
Educación secundaria obligatoria
Orientación escolar

RESUMEN:

Con la finalidad de prevenir el fracaso escolar y facilitar la graduación en Educación Secundaria Obligatoria del alumnado con dificultades no atribuibles a su falta de estudio y esfuerzo, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa aprobó el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). Siete años después de su puesta en marcha, este trabajo tiene como objetivos describir cómo se ha implementado y qué resultados ha obtenido PMAR en centros de Andalucía y Madrid. Primero, se realiza un estudio dedicado al análisis de la normativa que regula el programa en ambas comunidades autónomas. Segundo, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas orientadas a conocer la opinión de nueve responsables educativos de los departamentos de orientación. Los resultados evidencian limitaciones estructurales que afectan al desarrollo del programa en ambas comunidades y regulaciones normativas que explican un trato diferenciado del alumnado en cada territorio. Se pone de manifiesto la baja eficacia de esta medida como estrategia para prevenir el fracaso escolar y se concluye enfatizando la necesidad de repensar en apoyos más tempranos, sostenidos en el tiempo y que faciliten la inclusión del alumnado con dificultades en su grupo de pertenencia.

KEYWORDS:

Diversity
School failure
Inclusive education
Compulsory secondary education
School orientation

ABSTRACT:

In order to prevent school failure and to facilitate the graduation of students with difficulties not attributable to their lack of study and effort, the Organic Law for the Improvement of the Quality of Education approved the Reinforcement programs of achievements and learning (PMAR). Seven years after its implementation, this paper aims to describe how PMAR has been implemented and what results it has obtained in schools in Andalusia and Madrid. First, a study was carried out to analyze the regulations governing the program in both regions. Second, semi-structured interviews were conducted to obtain the opinion of nine educational heads of the guidance departments. The results show structural limitations that affect the development of the programs in both regions and normative regulations that explain the differential treatment of students in each territory. They also highlight the low effectiveness of this measure as a strategy to prevent school failure. It concludes by insisting on the need to rethink in an earlier support, sustained over time and which facilitates the inclusion of students with difficulties in their group of belongings.

CÓMO CITAR:

Márquez, C. e Indarramendi, C. (2022). La prevención del fracaso escolar en educación secundaria desde el programa de mejora del rendimiento y del aprendizaje. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 157-173.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.009>

1. Introducción

El sistema educativo español continúa enfrentando sin éxito el reto de prevenir el fracaso escolar y encontrar formas de incluir a todo el alumnado en sus escuelas (Ainscow, 2016). Como una de las posibles estrategias para atender las dificultades de aprendizaje del alumnado en riesgo de titular, los centros de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) cuentan con la posibilidad de implementar medidas de atención a la diversidad organizativas y curriculares. La última de estas acciones ha sido el Programa de Apoyo al Aprendizaje y Refuerzo Educativo (en adelante, PMAR). Este programa fue aprobado por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) y se desarrolló hasta la finalización del curso académico 2020/2021. Según reguló el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato, PMAR se dirigía al alumnado de primer y segundo curso con dificultades relevantes de aprendizaje, no imputables a la falta de estudio o esfuerzo. Con el objetivo facilitar su graduación en ESO, mantuvo los objetivos curriculares de la etapa educativa, pero organizó el currículo en ámbitos académicos, incrementó el desarrollo de actividades prácticas y reubicó al alumnado en grupos reducidos fuera del aula ordinaria. Una vez que el alumnado promocionaba a cuarto curso, debía incorporarse al aula ordinaria y obtener la titulación bajo las mismas exigencias que el resto del grupo educativo.

Siete años después de su aprobación, cuando PMAR ha sido reemplazado por los Programas de Diversificación Curricular (en adelante, PDC) recuperados por la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, se considera un buen momento para hacer un balance del programa, de su desarrollo y algunos de sus resultados. Para ello, este estudio se aproxima a la realidad de PMAR en dos comunidades autónomas considerando que la descentralización educativa posibilita la adaptación del programa a los diferentes contextos como garantía de equidad, igualdad e inclusión (Ebersold, 2009). E intenta averiguar si esta contextualización territorial puede incidir sobre la atención al alumnado o la prevención del fracaso escolar.

2. Marco teórico

La prevención del fracaso escolar cobró especial relevancia tras la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que propugnó un modelo de escuela abierta y flexible que respondiera a la diversidad del alumnado. Desde entonces, se han ido sucediendo diferentes estrategias educativas encaminadas a apoyar al alumnado con dificultades y evitar su abandono escolar. Algunas de las medidas más implementadas en la ESO en España son los programas de compensatoria, agrupamientos flexibles, desdoblamientos en áreas instrumentales o adaptaciones curriculares individuales, entre otras. Muchas de estas iniciativas se han legislado a nivel estatal y, posteriormente, se han concretado a nivel regional en función de la ideología, lógica y prioridades educativas de cada comunidad autónoma (Guarro et al., 2017).

En términos generales, cabría decirse que bajo el paraguas de la atención a la diversidad se han desarrollado diversas medidas extraordinarias dirigidas a la población escolar de mayor riesgo de exclusión (Ritacco y Amores, 2016). Algunos trabajos han valorado estas actuaciones como segundas oportunidades capaces de motivar y devolver al

sistema al alumnado en riesgo de abandono escolar (González González, 2016). En cambio, otros las han cuestionado por su baja eficacia para resolver carencias de aprendizaje acumuladas durante la escolarización y por obviar los impactos negativos que generan en el alumnado a nivel escolar y social (Domínguez et al., 2016; Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021). En esta línea, se ha subrayado que los procesos de desenganche escolar tienen su inicio en la Educación Primaria y eclosionan en Educación Secundaria (Barrère, 2013; González González, 2016). Este carácter evolutivo requiere que las dinámicas de desconexión sean comprendidas como trayectorias activas en las que el alumnado transita desde la vulnerabilidad a la exclusión educativa (Domingo y Martos, 2017). Lejos de incorporar esta consideración, la mayor parte de estos programas han propuesto intervenciones tardías, actuaciones que se han hecho efectivas cuando las dificultades escolares han sido tan significativas que resultaba imposible paliar sus efectos (García-Rubio, 2017).

Por otra parte, de estas actuaciones, también se ha cuestionado la naturaleza escorada de las políticas que las inspiran (Escudero y Martínez, 2012). Estos autores explicaron que la perspectiva del déficit y la tendencia a responsabilizar al alumnado de su fracaso escolar han contaminado estas medidas, desestabilizando el equilibrio entre las responsabilidades institucionales y las que el alumnado y su familia deben asumir. Tarabini (2019) también puso de manifiesto que el fracaso escolar no forma parte de la naturaleza del alumnado ni de su carácter, más bien es el resultado de su interacción con su contexto educativo. Por consiguiente, la prevención del fracaso escolar requiere acciones globales y sistémicas que revisen la calidad de las experiencias educativas que se ofrece al alumnado ya que, cuando éste se desengancha se está descolgando de las actividades y acontecimientos que configuran el orden escolar en el que está inmerso (Forteza-Forteza y Moreno-Tallón, 2017; González González, 2016).

Por último, se ha enfatizado que estas actuaciones extraordinarias son inadecuadas por alejarse del imperativo internacional de la educación inclusiva reconocido en el 4º Objetivo Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). La mayor parte de estas estrategias educativas se inician con la tipificación de la diversidad del alumnado en categorías excluyentes sobre las que se valora si el alumnado es o no merecedor de una u otra actuación (Bouveau y Rochex, 1997; Rujas, 2017). Posteriormente, bajo la justificación de que es más fácil atender a grupos homogéneos, se propone la separación del alumnado en espacios secundarios y paralelos al aula ordinaria. Esta desvinculación física del grupo de referencia priva al alumnado de beneficiarse de la misma capacitación, recursos y experiencias educativas que el resto del grupo ordinario (Echeita, 2017). Y genera un mayor nivel de segregación escolar (Ainscow, 2016).

Desde la preocupación de que PMAR pueda estar reproduciendo esta dinámica poco eficiente para atender las necesidades del alumnado más vulnerable y prevenir su fracaso escolar, esta investigación tiene como objetivos describir el proceso de desarrollo y los resultados obtenidos por PMAR en centros de Andalucía y Madrid.

3. Método

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo orientado a comprender el fenómeno de estudio en su ambiente habitual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, para profundizar en el desarrollo y resultados de PMAR como estrategia de prevención del fracaso escolar, se propone una revisión sistemática de la normativa que regula el programa basada en el análisis de contenido como método analítico. Y se llevan a cabo entrevistas en profundidad a responsables de los

departamentos de orientación de las dos comunidades autónomas con mayor índice de participación en PMAR.

Participantes

En este estudio participaron 9 responsables de los departamentos de orientación educativa de ESO, 5 pertenecientes a centros ubicados en Andalucía y 4 en la Comunidad de Madrid. La selección muestral fue no probabilística y por conveniencia en base a dos criterios predefinidos: a) centros de ESO de titularidad pública; b) centros pertenecientes a las regiones de Andalucía y Madrid. Los departamentos de orientación de los centros que cumplían los criterios previos fueron invitados a colaborar con el equipo investigador mediante correo electrónico, aunque la muestra final estuvo sujeta a la disponibilidad de los participantes. Entre la muestra participante se registró un predominio de género femenino del 77,7% del total. Todos los y las participantes eran titulados/as universitarios/as, el 55,5% en Psicología, el 33,3% en Pedagogía y el 11,2% en Psicopedagogía. El 77,6% acumulaba una experiencia profesional como orientadores/as de ESO de más de 15 años, el 12,2 % entre 10-15 años y el 10,2% inferior a 10 años. El 62,5% de sus centros de pertenencia estaban ubicados en zonas urbanas y el 37,5% en zonas rurales. Y contaban con un número de estudiantes matriculados que oscilaba entre los 200 y 1.200 estudiantes.

Contexto

Las comunidades de Andalucía y Madrid son las regiones que registraron mayores tasas de matriculación en PMAR durante el curso 2019/20. En concreto, Andalucía contó con 16.211 estudiantes y Madrid con 8.979 estudiantes (Educabase, 2021). La comunidad de Madrid es, además, la región española con mayor nivel de segregación escolar socioeconómica y la segunda de la Unión Europea (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En Madrid se constata una distribución de la oferta de educación postobligatoria desigual y coincidente con el capital económico y cultural de sus individuos o familias (Rujas et al., 2020).

Procedimiento

El desarrollo de este estudio se desarrolló en dos fases interrelacionadas que se describen a continuación:

1º Fase. Estudio comparativo de la normativa educativa. Esta fase se inició con una revisión exhaustiva de la normativa que regula la atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar en España y las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid, siguiendo la propuesta metodológica de Bennett y otros (2005). Como fuentes primarias de consulta se usaron el Boletín Oficial del Estado, Boletín Oficial Junta de Andalucía, Boletín Oficial Comunidad Madrid y los sitios webs de las Consejerías de Educación de Andalucía. En sus respectivas plataformas virtuales, se introdujeron como descriptores los términos “fracaso escolar”; “diversidad”; “inclusión”; “educación secundaria”; “PMAR” y los operadores booleanos “AND” y “OR” para conectar términos. Inicialmente, se identificaron 53 documentos, de los que 42 fueron descartados por no ajustarse a los criterios de inclusión y exclusión fijados. Estos criterios fueron: normativa publicada entre 2013 y 2020 y relación directa con el objetivo de investigación. Finalmente, se incluyeron para su revisión y síntesis 11 documentos recogidos en el Cuadro 1 (3 leyes orgánicas, 3 decretos y 4 órdenes autonómicas y 1 instrucción).

Cuadro 1***Documentos normativos incluidos para su revisión y análisis***

Ámbito	Normativa
Estatal	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Comunidad Autónoma de Andalucía	Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía Instrucción 9/2020, de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria
Comunidad Autónoma de Madrid	Orden 1459/2015 , de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los Planes de Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid Decreto 48/2015 , de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria Decreto 59/2020 , de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria Orden 3295/2016 , de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria Orden 880/2018 , de 26 de marzo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se modifica la Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria

Para facilitar el análisis de datos se elaboró una rúbrica en la que se recogían las principales aportaciones de cada normativa en base a la identificación de cuatro categorías vinculadas con la organización y funcionamiento de PMAR: a) perfil del alumnado participante, b) tamaño de los grupos, c) organización curricular, y d) evaluación de los aprendizajes.

2º Fase. Entrevistas en profundidad a responsables de los departamentos de orientación de ESO. Estos equipos tienen atribuidas destacadas competencias profesionales en el desarrollo y seguimiento de las medidas de atención a diversidad en ESO. A tal efecto, se diseñó un guion de entrevista semiestructurado integrado por cuatro dimensiones claves en base a la revisión de la literatura realizada para el marco teórico. La primera dimensión contenía cuestiones al perfil socio-profesional del participante (género, edad, titulación universitaria y años de experiencia profesional). La segunda dimensión incluyó cuestiones relativas al modelo de atención a la diversidad seguido por el educativo. En la tercera dimensión se consideraron cuestiones relativas a la organización, desarrollo y resultados de PMAR. Y la cuarta

integró ítems de identificación de los puntos fuertes y oportunidades de mejora del programa. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y con duración aproximada entre 60 y 120 minutos. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y la política de tratamiento de los datos, solicitándose consentimiento informado. La información recogida fue transcrita y organizada en temas a partir de los patrones emergentes que dieron lugar a un sistema inductivo de códigos y categorías (Miles et al., 2014), recogidos en el Cuadro 2. Para facilitar el análisis de los datos se utilizó el programa informático MaxQDA 12. El último paso metodológico integró los resultados del análisis documental y de las entrevistas a participantes en un relato lógico y no repetitivo. Con el fin de preservar la identidad y confidencialidad de centros y participantes, la información fue anonimizada para la presentación de resultados.

Cuadro 2

Sistema de categorías y códigos

Categorías	Códigos
Implementación programa	Selección alumnado
	Participación docente
	Participación familiar
Desarrollo del programa	Tamaño grupal
	Perfil alumnado
	Organización curricular
Resultados programa	Resultados académicos (tasa titulación)
	Otros resultados escolares

4. Resultados

4.1. Contextualización de PMAR en las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid

La revisión documental constató que las condiciones generales de acceso y organización de PMAR aprobadas por el Real Decreto 1105/2014 fueron contextualizadas mediante diferentes normativas autonómicas en cada territorio. En concreto, la Comunidad Autónoma de Andalucía incluyó la regulación de PMAR en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (artículos del 38 al 47). En la comunidad de Madrid se aprobó la Orden 3295/2016 de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria y la posterior Orden 880/2018, de 26 de marzo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se modifica la Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de la normativa ha permitido identificar determinadas diferencias y semejanzas entre regiones en lo relativo al perfil del alumnado, el tamaño de los grupos, la organización curricular y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, la normativa en Andalucía amplía el perfil del alumnado PMAR, permitiendo la

participación del alumnado que se encuentre repitiendo segundo curso y que, habiendo agotado otras medidas ordinarias de refuerzo, presenten dificultades que les impidan seguir la ESO por la vía ordinaria. Excepción no recogida en la comunidad de Madrid. La normativa andaluza también otorga también mayor flexibilidad a los centros para configurar los grupos de PMAR al no establecer un cupo mínimo obligatorio. Igualmente, ofrece la oportunidad de participar en el programa al alumnado repetidor de segundo curso que haya agotado otras medidas de atención a la diversidad. En la comunidad de Madrid, la normativa asegura el aprendizaje de la lengua extranjera como un ámbito propio de PMAR mientras que, en Andalucía, la organización de este tercer ámbito queda sujeta a la disponibilidad de recursos del centro. La normativa en Madrid ofrece al alumnado una prueba extraordinaria de evaluación que no se contempla en Andalucía.

Cuadro 3

Resultado análisis normativo PMAR

	Andalucía	Madrid
Perfil Alumnado	<p>Con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y:</p> <p>Que no esté en condiciones de promocionar al segundo curso o tercer curso</p> <p>O que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no esté en condiciones de promocionar a cuarto curso</p> <p>Excepcionalmente: Alumnado que se encuentre repitiendo segundo curso y que, habiendo agotado otras medidas ordinarias de refuerzo, presenten dificultades que les impidan seguir la ESO por la vía ordinaria</p>	<p>Alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y:</p> <p>Que no esté en condiciones de promocionar al segundo curso o tercer curso</p> <p>O que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no esté en condiciones de promocionar a cuarto curso</p>
Tamaño de los grupos	Los grupos no deberán superar el número de quince alumnos y alumnas	<p>Los grupos no podrá ser superior a quince ni inferior a diez</p> <p>Los grupos con menos de diez alumnos solo serán autorizados en caso de necesidad, previo informe del servicio de inspección de educación</p>
Organización curricular	<p>Ámbito lingüístico y social</p> <p>Ámbito científico-matemático</p> <p>Ámbito de lenguas extranjeras, en función de los recursos del centro</p>	<p>Ámbito lingüístico y social</p> <p>Ámbito científico-matemático</p> <p>Ámbito de lenguas extranjeras</p>
Evaluación del aprendizaje	El profesorado calificará de manera desagregada cada una de las materias que los componen	<p>El profesorado calificará cada ámbito con una sola calificación</p> <p>Se contempla la realización de una prueba extraordinaria destinada a posibilitar la recuperación de ámbitos o materias</p>

4.2. Implementación y desarrollo de PMAR

En este apartado se expone el procedimiento seguido en los centros para la formación de los grupos PMAR y algunas de las condiciones que limitan el desarrollo del programa. En todos los centros, los participantes informaron que la selección del alumnado comienza en las sesiones de evaluación del segundo trimestre y se prolonga hasta la finalización del curso escolar. En este proceso participa la totalidad del equipo docente y la principal dificultad informada se vinculó con las diferentes expectativas que poseen los docentes sobre el nivel de implicación y motivación del alumnado. En ocasiones, estas discrepancias los obliga a decidir sobre la incorporación del alumnado al programa mediante un sistema de votación simple

En la segunda evaluación nos reunimos y decidimos quiénes son los candidatos a PMAR. Es cierto que, en algunos casos, tenemos que votar la decisión final porque no hay acuerdo entre el equipo docente. (IES 2)

Una vez acordada la incorporación del alumnado, los departamentos de orientación solicitan a padres, madres o tutores legales autorización expresa para el acceso al programa. Este requisito resulta de obligado cumplimiento en todos los centros y ningún centro ha incorporado alumnado a PMAR que no contara con este consentimiento familiar. Según explicaron algunos participantes, la autorización familiar no siempre es fácil de conseguir porque las familias se muestran muy reticentes a la incorporación de sus hijos/as a PMAR al considerar que les restará oportunidades de futuro.

Yo les explico a los padres que le vamos a dar un extra de vitamina para poner a sus hijos al mismo nivel que los estudiantes de 4º ESO. Pero muchas veces, ellos no quieren que vayan a PMAR porque creen que eso repercutirá negativamente en el futuro de sus hijos. (IES 5)

Cada centro participante contó con dos grupos PMAR (2º de ESO y 3º de ESO), integrados por entre 6 y 15 estudiantes. El tamaño de los grupos fue un aspecto muy discutido por los participantes. De manera general, todos valoraron que el cupo requerido se encontraba muy por encima de lo recomendable para atender de manera eficiente al alumnado. Y, de forma particular, los participantes de la Comunidad de Madrid lo calificaron como un verdadero obstáculo para el aprovechamiento del programa. En esta comunidad, la normativa establece que los grupos no podrá ser inferiores a 10 estudiantes. En aquellos años en los que no se había alcanzado este cupo mínimo, los equipos docentes habían tenido que decidir entre incorporar alumnado que no se ajustaba al perfil para incrementar el cómputo total o no implementar el programa privando del recurso al alumnado en situación de riesgo escolar.

En segundo curso tenemos 15 estudiantes y en tercero otros 15. En estas condiciones no es fácil trabajar, no se puede atender a todos con grupos tan grandes. Lo ideal serían 8 o 10 estudiantes por grupo. (IES 5)

Este año solo tenemos PMAR en tercero. El año pasado no llegamos al cupo mínimo recogido por las instrucciones de la comunidad y no pudimos formar grupo. Seis estudiantes que lo necesitaban se quedaron sin el recurso. (IES 4)

Cuando llegué el año pasado, me encontré que había muchos niños en PMAR que no tenían el perfil. En muchos centros se hace así porque la normativa nos obliga a llevar a un número mínimo para formar grupo. (IES 9)

Los participantes también pusieron de manifiesto que PMAR constituye la principal medida extraordinaria con la que cuentan para atender al alumnado más vulnerable. Esta limitación de recursos disponibles obliga a los equipos docentes a bordear la normativa y flexibilizar los criterios de acceso al programa para ofrecer atención en

grupo reducido al alumnado con mayores dificultades, sin valorar otras condiciones de motivación o esfuerzo.

Las condiciones para entrar en PMAR, pues mira... una cosa es lo que establece la ley y otra es lo que hacemos los centros para poder responder sus necesidades. Los centros tenemos que ampliar este perfil. (IES 1)

Además de las barreras normativas, el análisis de los discursos mostró que la composición de los grupos también se veía afectada por las creencias docentes sobre el alumnado. Aunque, aparentemente, la composición de género de los grupos PMAR fue explicada como producto de la casualidad, se registraron continuas representaciones docentes sobre las dificultades, competencias y motivaciones del alumnado PMAR en función de su género.

En PMAR, facilitamos más que entren ellas que ellos. Ellas se esfuerzan y se comprometen más que los chicos. (IES 3)

Justamente, la falta de madurez de los chicos requiere de una atención más individualizada y, por eso, aconsejamos que entren en PMAR antes que las chicas. (IES 5)

También se identificaron creencias docentes sobre aquellos perfiles de alumnado que deberían tener limitado el acceso al programa. En este sentido, algunos participantes explicaron que durante el curso recibían frecuentes peticiones del profesorado tutor/a solicitando la incorporación al programa de alumnado con conductas desafiantes. Estas demandas no solían ser satisfechas porque tenían como único objetivo homogeneizar el grupo clase y mejorar el clima del aula ordinaria. Y, sobre todo, porque la presencia del alumnado disruptivo en el grupo PMAR impactaba negativamente sobre las dinámicas relacionales y de trabajo académico. Los participantes añadieron que este alumnado de conductas desafiantes era derivado a Formación Profesional Básica (FPB).

El profesorado conoce los beneficios de descargar el grupo ordinario de alumnado con problemas de comportamiento y de manera constante, nos pide que los valoremos y los llevemos a PMAR. Para mí, este no es un alumno PMAR porque crea una dinámica negativa. Es un alumno de FPB. (IES 6)

Yo no quiero meter ni a los gamberros, ni a los de mal comportamiento en PMAR. Si quieres gamberrear te vas a FPB o te vas a la calle, aquí en PMAR no. (IES 9)

En la misma línea, se hizo expresa la negativa de los participantes de incorporar alumnado con un desfase curricular muy significativo. Aunque la repetición previa en algún curso anterior es una condición obligatoria de acceso a PMAR, se explicó que el programa no podía compensar el retraso acumulado por una repetición continuada o por un exceso de materias pendientes. Y, en estos casos, el alumnado también era derivado a FPB.

Si un alumno ha repetido primero y segundo o tiene muchas asignaturas pendientes no lo mandamos a PMAR. En esos casos, lo orientamos a FPB porque en PMAR no se puede recuperar todo. (IES 2)

Donde sí se registró un alto grado de acuerdo entre participantes fue en la incorporación a PMAR de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Según explicaron, tanto el alumnado con discapacidad como de incorporación tardía necesitaba una atención más personalizada que no podía ser brindada en el aula ordinaria. En cambio, la atención en grupo reducido que ofrecía PMAR era la mejor opción disponible a tenor de los resultados obtenidos hasta la fecha.

Hemos tenido a una alumna que se estaba quedando ciega y perdía visión rápidamente. La derivamos al programa donde es mucho más fácil atenderla y ahora va mucho mejor. (IES 1)

Tenemos un chico que llegó de Venezuela el curso pasado con un desfase curricular tan grande que en 3ºESO se perdía. Lo incluimos en PMAR, con grupo pequeño y este año va bastante bien. (IES 3)

El análisis de los discursos también se ocupó de identificar las principales limitaciones que acometen los centros en el desarrollo del programa. En este sentido, se apreció que algunas dificultades eran más significativas en una comunidad autónoma que en otra. Por ejemplo, los participantes de Andalucía hicieron especial referencia a la limitación de recursos que acusaban los centros y que les impedía organizar el tercer ámbito de lengua extranjera en PMAR. Esta restricción afectaba significativamente al aprendizaje del alumnado con mayores dificultades.

Tenemos dos ámbitos, sociolingüístico y científico-técnico porque inglés depende del profesorado que tengamos. Este año, los de PMAR van con el grupo ordinario y esto no es bueno porque si esos chavales tienen dificultades en lengua, ¡imagínate en inglés! (IES 2)

Otras limitaciones se observaron cómo generalizadas en todos los centros. En este sentido, todos los participantes coincidieron en señalar la dificultad que tenían para mantener los objetivos curriculares de la etapa en los grupos PMAR. Las dificultades de aprendizaje y el desfase curricular acumulado a lo largo de toda la escolarización explicaron que, en contra de la normativa, los equipos docentes optaran por adecuar los objetivos curriculares al nivel del alumnado. Esta estrategia resultaba fundamental para prevenir la desmotivación del alumnado y el abandono prematuro del programa.

Los objetivos hay que modificarlos porque el punto de partida de estos niños es muy bajo y hay que bajarlos para tirar de ellos y engancharlos. (IES 9)

La tercera limitación reconocida fue la imposibilidad por tutorizar de forma individualizada al alumnado de PMAR. Aunque la normativa señala la importancia de acción tutorial como recurso educativo, los participantes explicaron la imposibilidad de realizar un seguimiento personal del alumnado debido a la sobrecarga de funciones que asumen. En el mejor de los casos, estos profesionales podían celebrar reuniones quincenales grupales encaminadas a detectar dificultades individuales o grupales y realizar las adaptaciones requeridas.

Aquí estamos atendiendo a cincuenta con los dedos de una mano y en condiciones pésimas porque la economía decide y la pedagogía se adapta. Uno piensa que la administración tendría ser responsable y poner recursos para atender a las necesidades educativas, pues bien, ¡es al revés! (IES 1)

Nosotros tratamos de tener reuniones quincenales con los profesores de PMAR para que nos cuenten las trayectorias de sus alumnos, las necesidades del grupo, las dificultades con la familia, etc. (IES 5)

La falta de recursos para atender las necesidades del alumnado más vulnerable había constituido la base de las continuas peticiones de apoyo que los centros dirigían a la administración educativa desde la aprobación del programa. A pesar de la insistencia con la que habían solicitado refuerzos, los participantes informaron que estas demandas siempre eran desatendidas y nunca recibían recursos materiales ni humanos para el desarrollo del programa. Esta desatención por parte de los responsables políticos, que solo se ocupaban de solicitar los resultados finales de PMAR, provocaba en los participantes un acusado sentimiento de abandono.

No hay ningún seguimiento por parte de la administración y solo nos pregunta por el número de aprobados al finalizar el curso. Tampoco nos dota de recursos

para atender al grupo PMAR, los recursos tenemos que buscarlos nosotros y así es imposible. (IES 4)

4.3. Efectos de la participación en PMAR

En esta categoría se recoge la valoración que los participantes realizan sobre los resultados del programa. En este sentido, no solo se ha abordado los resultados académicos sino también se mencionaron otros efectos colaterales que afectan al alumnado participante. La obtención de la titulación de ESO es el principal objetivo de PMAR. Lejos de esta meta, durante las entrevistas, los participantes informaron que la mayor parte del alumnado PMAR que promociona a cuarto de ESO, no logra graduarse por la vía ordinaria. La opinión de los participantes es que la proporción de alumnado que obtiene la titulación se sitúa entre el 20%-30% del total.

PMAR lleva aquí tres años. El año pasado llegaron a cuarto cuatro alumnos y titularon dos. Este año han promocionado también cuatro y solo va a titular uno. El resto del grupo va a repetir. (IES 2)

La tasa de éxito de PMAR es muy baja. De siete niños que pasaron a cuarto solo lograron titular dos. (IES 8)

Una de las posibles causas que justifica estos resultados es el desajuste entre la metodología seguida en PMAR y la dinámica de trabajo exigida en cuarto curso. El trabajo en grupo reducido y apoyado estrechamente por el profesorado de ámbito confronta con la dinámica de trabajo autónomo exigida en cuarto curso. Los participantes explicaron que durante el programa no se preparaba al alumnado para este cambio. Cuando se producía el cambio, el alumnado no era capaz de engancharse a la nueva dinámica en la que encontraba perdido.

Lo de integrarlos en el cuarto ordinario me parece francamente mal. Que en el último año pasen a incorporarse a una metodología que no conocen, con mayor exigencia y un profesor distinto para cada materia es fatal para ellos. (IES 2)

En PMAR se sienten bien, aprueban y suben su autoestima, pero después pasan a cuarto que es el pozo de las serpientes... Allí hay una clase con 29 más, un profesor cada hora y trabajo autónomo, entonces estos alumnos no se enteran de nada y vuelven sus fantasmas del pasado. (IES 1)

El relato de estos procesos de frustración e indefensión que sufría el alumnado de PMAR hizo que, en diferentes momentos y de forma espontánea, los participantes compararan este programa con el anterior Programa Diversificación Curricular (en adelante PDC). Todos los participantes se mostraron confusos antes una medida que obligaba al alumnado a volver al aula ordinaria para graduarse y reclamaron la vuelta al antiguo modelo de PDC porque permitía el acompañamiento del alumnado hasta la obtención de la titulación.

Antes con diversificación no había esta discriminación que hay ahora con esta nueva ley. Con diversificación acompañabas a los chicos, en grupo pequeño, hasta que se graduaban. Esto era bueno para ellos, pero esta propuesta de PMAR no se entiende. (IES 1)

Además de hacerse eco de los bajos resultados académicos, el análisis de los discursos también identificó que la participación en PMAR traía consigo otros efectos no deseados para el alumnado. El primero de ellos fue la estigmatización que sufría el alumnado PMAR por parte de sus iguales. Según explicaron, la separación del grupo ordinario y su ubicación en pabellones separados o instalaciones anexas facilitaba que el alumnado PMAR fuera visto por sus pares como incompetentes para seguir una escolarización normalizada. Esta “teórica incapacidad” fundamentaba los insultos y bromas peyorativas que dirigían al alumnado del programa. El segundo efecto se

producía como consecuencia del primero. Según se explicó, esta desacreditación tenía efectos devastadores en la autoestima del alumnado PMAR que terminaban por asumir las etiquetas impuesta y reconocerse incapaz de alcanzar los objetivos académicos fijados para el resto del grupo ordinario.

El programa etiqueta a los niños, en mi centro se les llama "los malitos" porque los atendemos en aulas separadas. (IES 7)

Ellos tienen una autoestima bajísima y como están separados siempre van con ese complejo de "somos los tontos de PMAR". (IES 5)

El tercer efecto se vinculó con la reducción de las posibilidades educativas futuras del alumnado PMAR. Al ser interrogados sobre los itinerarios educativos a los que orientaban al alumnado PMAR, los participantes siempre explicaron la misma secuencia. Al concluir PMAR, el alumnado era orientado a cursar cuarto de ESO en el itinerario de ciencias aplicadas. Posteriormente, aquel alumnado que conseguía titular era dirigido a matricularse en un Ciclo Formativo de Grado Medio. En todos los casos, se admitió que se desaconsejaba su matriculación en Bachillerato porque estaban preparados/as para afrontar con éxito esta etapa educativa.

Es verdad que PMAR cierra puertas. Siempre intentamos que elijan el itinerario de aplicadas en 4º curso y que después vayan a un Ciclo de Formación Profesional, no les damos más opciones. (IES 5)

Algunos quieren elegir Bachillerato, pero les advertimos que si van a Bachillerato fracasarán porque no están preparados. Siempre les recomendamos que vayan a Ciclos de Formación Profesional. (IES 2)

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo profundiza en el desarrollo y resultados obtenidos por PMAR en centros de ESO de Andalucía y Madrid. Sus hallazgos complementan trabajos previos y pueden contribuir al diseño de respuestas educativas más ajustadas a la diversidad del alumnado y orientadas a la prevención del fracaso escolar.

Los primeros hallazgos concluyen que las comunidades autónomas hacen uso de la autonomía otorgada por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y contextualizan PMAR en función de sus ideologías o prioridades (Guarro et al., 2017). Concretamente, se han constatado ciertas diferencias regionales no sustanciales en lo que respecta al perfil del alumnado que accede al programa, y más importantes en relación con el tamaño de los grupos PMAR, la organización curricular y la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Estas diferencias explican que las posibilidades de ser atendido por el programa del alumnado en riesgo de fracaso escolar son mayores en Andalucía porque no se establecido un cupo mínimo para la formación de grupo y se han ampliado los perfiles de acceso. En contraposición, también informan que, una vez dentro del programa, el alumnado de Madrid puede tener mayores oportunidades de éxito. Las principales razones son que cuentan con la garantía de un tercer ámbito de lengua extranjera y la posibilidad de una prueba extraordinaria de evaluación. Ninguna de estas medidas se contempla en Andalucía. Aunque cabe presuponerse que las adaptaciones al contexto tienen como objetivo optimizar la respuesta que se ofrece a las necesidades del alumnado, a la luz de nuestros resultados, coincidimos con otras investigaciones en señalar que esta contextualización de PMAR también puede situar al alumnado de un territorio en situación de desventaja educativa respecto al de otro (Lessard y Carpentier, 2015; Murillo et al., 2018).

De manera paralela, otros hallazgos han identificado una serie de factores estructurales que afectan al desarrollo del programa. El primero de estos condicionantes es la falta de recursos materiales y humanos que acusan los centros para atender las dificultades educativas del alumnado más vulnerable. Este condicionamiento provoca en los centros un doble efecto no deseado. Por una parte, obliga a los equipos docentes a bordear la normativa y promover la incorporación en PMAR de alumnado que no se ajusta al perfil, pero que no puede ser atendido en el aula ordinaria. Estas acciones parecen ser bien acogidas por los tutores de grupo que perciben el programa como un recurso de descarga y externalización de la clase ordinaria (Tardif y Lavasseur, 2010). La incidencia de esta limitación es tal que se ha reconocido que existe una significativa brecha entre el perfil legal y el perfil real del alumnado PMAR. Esto nos lleva a recomendar que se reflexione sobre la naturaleza de estas medidas de atención a la diversidad que imponen perfiles, cupos y condiciones cuando se están necesitando estrategias flexibles en las que tengan cabida cualquier alumnado con dificultades puntuales o permanentes de aprendizaje y/o participación. Por otra parte, esta escasa inversión e implicación por parte de la administración educativa genera entre los centros un creciente sentimiento de abandono. Lejos de sentir que el fracaso escolar se aborda de manera sistemática por parte de todo el sistema educativo, los centros perciben que esta es una batalla que libran solos y sin medios. Ambas consecuencias nos llevan a coincidir con Ritacco y Amores (2016) en que la atención a la diversidad no puede realizarse a coste cero. Es urgente reforzar la dotación de los centros para que puedan garantizar una respuesta individualizada a las necesidades de apoyo del alumnado más vulnerable. Igualmente, deben establecerse protocolos de coordinación entre los agentes políticos, educativos y familiares implicados en la prevención del fracaso escolar. El segundo condicionante se vincula al impacto de los sistemas de creencias docentes sobre la configuración de los grupos PMAR. Aunque nuestros resultados coinciden con Corujo y otros (2018) en que la decisión sobre la incorporación al programa queda en manos de la familia, se ha hecho evidente que las percepciones docentes sobre la motivación e implicación del alumnado favorece la incorporación de determinados perfiles frente a otros. Particularmente, se favorece la incorporación de alumnado con discapacidad o incorporación tardía al sistema mientras se rechaza la incorporación de alumnado con comportamiento desafiante. Este alumnado, cuyas conductas pueden estar explicadas por diferentes causas, se considera no merecedor de medidas de apoyo más inclusiva (Stanforth y Rose, 2020). Estos hallazgos enfatizan la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los equipos docentes con herramientas que les permitan revisar la influencia de sus concepciones sobre inclusión en su práctica profesional. El tercer condicionantes es el carácter no finalista del programa que obliga al alumnado a titular por la vía ordinaria. La disparidad informada entre los objetivos y las metodologías seguidas en PMAR y aquellas exigidas en la vía ordinaria se convierte en una barrera infranqueable que coloca al alumnado en una situación de indefensión educativa y emocional descrita como “el pozo de las serpientes”. Queda así cuestionada la eficacia de una estrategia que, como PMAR, propone el desvío pedagógico del alumnado con dificultades durante un periodo de tiempo para después incorporarlo a la escolaridad ordinaria sin más apoyos (Henri-Panabière et al., 2013). Por tanto, debe recomendarse la implementación de actuaciones en las que se acompañe al alumnado con dificultades mientras sea necesario.

En cuanto a los resultados obtenidos por el programa, nuestros hallazgos concluyen que la tasa de graduación en ESO del alumnado participante en PMAR informada por los departamentos de orientación es baja. Como apuntara Fernández y Gual (2017), el

programa contribuye a logros parciales sobre la adquisición de determinados hábitos y pautas de trabajo, pero no logra dotar al alumnado en las competencias y objetivos requeridos para graduarse en ESO. En cambio, sí trae consigo otros resultados colaterales que afectan al alumnado de PMAR como resultado de ser separado de su grupo de referencia para ser atendido. La primera consecuencia es que lo priva de experiencias y espacios comunes de aprendizaje que no son cubiertos por el programa (Echeita, 2017; Morentin-Encina, 2021; Sandoval et al., 2019). La segunda es que daña su imagen social al ser etiquetado por sus iguales de manera peyorativa (Enguita et al., 2010). Y la tercera que destruye su autoestima y le obliga a acudir cada día al centro bajo el peso de sentirse incapaz de seguir el ritmo de sus iguales (Olmos et al., 2018). Todos estos efectos lo llevan a emprender un camino de desenganche académico donde la exclusión se hace latente (Fernández-Menor, 2020). Y nos llevan a concluir que PMAR plantea un modelo de atención a la diversidad contrario a los principios de educación inclusiva que se vincula indisolublemente a una educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y la justicia social (Armstrong et al., 2011).

Finalmente, deben reconocerse las limitaciones de este trabajo al tratarse de una investigación cualitativa y realizada sobre una muestra reducida. En este sentido, se enfatiza que no se ha pretendido generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias, tan solo reflexionar sobre los hallazgos obtenidos. Sería conveniente ampliar este trabajo a otras comunidades autónomas, donde las respuestas a la problemática de fracaso escolar pueden estar variando. Y, sobre todo, dar cabida en la investigación a la voz al alumnado mediante técnicas de análisis grupal que puedan enriquecer el análisis cooperativo.

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolló gracias a la investigación Análisis comparativo de las políticas de lucha contra las desigualdades educativas en Francia y España financiado por la Université Vincennes- Saint-Denis (Paris 8).

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. y Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323719>
- Bouveau, P. y Rochex, J. Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Hachette-CNDP.
- Corujo, M. C., Méndez, S. y Rodríguez, A. (2018). Valoración de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 31-48. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.003>

- Domingo, J. y Martos, J. (2017). Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado. Estudio de caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 329-347. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: análisis de la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 40-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Ébersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Educabase. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar. ¿Programas especiales o cambios profundos en la educación? *Revista de Educación*, num. extr., 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Fernández, J. y Gual, A. (2017). El proceso de implementación de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 133-150. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21623>
- Fernández-Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Forteza-Forteza, D. y Moreno-Tallón, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.41-48>
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 119-137.
- González González, M. T. (2016). Una mirada al pasado más reciente. El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 115-131). NauLLibres.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40
- Henri-Panabière, G., Renard, F. y Thin, D. (2013). ¿Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue Française de Pédagogie*, 183, 71-82.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Lessard, C. y Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014) *Qualitative data analysis*. Sage.
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociología*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>

- 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>
- Olmos, P., Sanahuja, J. M. y Mas, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318>
- Ritacco, M. y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la Covid-19: Revisión legislativa de las medidas según LOMCE *Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Rujas, J. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociología*, 102 (3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Rujas, J., Prieto, M. y Rogero-García, J. (2020). Desigualdades socioespaciales en la educación secundaria postobligatoria. El caso de Madrid. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 241-267. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.010>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Stanforth, A. y Rose, J. (2020). Your kind of don't want them in the room: Tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Tarabini, A. (2019). *The conditions for school success examining educational exclusion and dropping out*. Palgrave Pivot
- Tardif, M. y Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. PUF.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y marco de acción: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Carmen Márquez Vázquez

Profesora contratada de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de Universidad Autónoma de Madrid (España). Miembro del grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Formación Docente y de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia de la UAM. Desde 2019, coordinadora del módulo genérico Master de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato. Su investigación se centra en los procesos de inclusión y exclusión escolar en educación secundaria y educación superior. Concretamente, en Educación Secundaria se focaliza en el análisis del fracaso y absentismo escolar y la evaluación de los dispositivos de atención a la diversidad. Actualmente, dirige diferentes proyectos nacionales en los que se investiga la presencia y participación de colectivos infrarrepresentados en el ámbito universitario

y participa en proyecto sobre la democracia en las escuelas. Email: carmen.marquez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0708-6698>

Cintia Indarramendi

Maître de Conférences de la Université Paris 8 (Francia). Centra principalmente su investigación en el análisis de políticas y mecanismos establecidos para combatir las desigualdades educativas. Interesada en el estudio de los procesos de diseño de políticas y su significado y reapropiación por parte de actores en diferentes niveles del sistema educativo hasta el nivel escolar. Su investigación cuestiona la ambivalencia de estas políticas y dispositivos: si bien pueden cambiar la forma de la escuela positivamente, a su vez pueden alimentar la lógica de selección o diferenciación a riesgo de ser desiguales. Una segunda línea de investigación gira en torno a "nuevos" sistemas educativos culturales o de ciudadanía, que externalizan la función de socialización y la lucha contra el "fracaso" y la desigualdad a una pluralidad de actores. Email: cindarramendi@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5586-7021>



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

¿Aprender, Compartir, Contribuir? Perspectivas de Personas con Discapacidad Intelectual sobre su Participación en Investigaciones

Learning, Sharing, Contributing? Perspectives of People with Intellectual Disabilities on their Participation in Research

Gemma Diaz-Garolera *, Judit Fullana, Maria Pallisera, Carolina Puyaltó y Ana Rey

Universitat de Girona, España

DESCRIPTORES:

Investigación inclusiva
Discapacidad intelectual
Investigación participativa
Justicia social
Inclusión social

RESUMEN:

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el valor de las contribuciones que éstas pueden realizar al bienestar y a la diversidad y, con ello, el papel activo que deben desarrollar en las investigaciones que tratan sobre sus vidas. El año 2012 el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona constituyó un Consejo Asesor formado por personas con discapacidad intelectual. Desde este momento hasta la actualidad han integrado este Consejo 35 personas, participando en actividades de asesoramiento, colaboración y gestión de investigaciones sobre la discapacidad. El artículo muestra qué ha representado para estas personas participar en procesos de investigación. Se han analizado más de 380 documentos producidos durante nueve años (actas y transcripciones de reuniones, vídeos, presentaciones, etc.). Los participantes valoran positivamente compartir experiencias, aprender, socializarse, trabajar temas relevantes para sus vidas en un contexto de respeto hacia sus aportaciones. Valoran, aunque con menor énfasis, su contribución al conocimiento sobre la discapacidad. Del estudio se desprende la necesidad de implicar a los asesores en acciones de movilización del conocimiento dirigidas al ámbito profesional y las políticas sociales para poner en valor el papel necesario que ellos tienen para el cambio social.

KEYWORDS:

Inclusive research
Intellectual disabilities
Participatory research
Social justice
Social inclusion

ABSTRACT:

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities recognizes the value of the contributions they can make to well-being and diversity and, therefore, the active role they should play in research related to their lives. In 2012, the Diversity Research Group of the University of Girona set up an Advisory Committee composed by people with intellectual disabilities. Up to now, 35 people have integrated this Committee, participating in advisory, collaboration and research management activities on disability. This article shows what it meant for these people to participate in research processes. More than 380 documents produced over nine years (minutes and transcripts of meetings, videos, presentations, etc.) have been analyzed. Participants positively value sharing experiences, learning, socializing, and working on issues relevant to their lives in a context of respect for their contributions. They also value, although with less emphasis, their contribution to knowledge about disability. The study reveals the need to involve advisers in knowledge mobilization actions aimed at the professional field and social policies to value the necessary role that they have for social change.

CÓMO CITAR:

Diaz-Garolera, G., Fullana, J., Pallisera, M., Puyaltó, C. y Rey, A. (2022). ¿Aprender, compartir, contribuir? Perspectivas de personas con discapacidad intelectual sobre su participación en investigaciones. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 175-195.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.010>

1. Introducción

La mayor parte de la investigación social relacionada con la discapacidad se ha realizado, durante décadas, “sobre” las personas con discapacidad en lugar de “con” las personas con discapacidad. Fruto de la progresiva implementación del modelo social de la discapacidad y de los avances hacia el reconocimiento de sus derechos, desde finales del siglo XX algunos investigadores sociales reclaman que las personas con discapacidad puedan expresarse con voz propia. Walmsley (2001) definió por primera vez la investigación inclusiva como un enfoque que involucra a las personas con discapacidad intelectual como algo más que objeto de estudio. Posteriormente, añadió que éstas deben colaborar en el diseño, la recogida de datos, el análisis y la difusión de los resultados (Walmsley y Johnson, 2003). La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) supone un impulso para sus derechos. Reconoce el valor de las contribuciones que pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar y a la diversidad, y establece el derecho a participar activamente en la adopción de decisiones sobre políticas y programas que las afectan. Con ello la investigación inclusiva va adquiriendo relevancia.

Este modelo de investigación sostiene que las personas con discapacidad tienen experiencias personales relevantes y únicas, por lo que deben ser incluidas en las investigaciones como participantes activos en la toma de decisiones sobre el proceso de investigación y en la construcción de conocimiento. En la revisión del concepto realizado por Walmsley y otros (2018), las autoras ponen énfasis en que la investigación inclusiva es una investigación que busca y contribuye al cambio social, al colaborar en la creación de una sociedad en la que los grupos excluidos se sientan partícipes, mejorando la calidad de sus vidas, y centrada en temas importantes para el grupo. Se basa en la experiencia de las personas con discapacidad intelectual para informar sobre los procesos y los resultados de la investigación, y reconoce, fomenta y comunica las aportaciones que las personas con discapacidad intelectual hacen para favorecer el cambio, y en la que las personas involucradas apoyan a aquellos cuyos problemas están siendo explorados o investigados. De este modo se reconoce la experiencia de las personas con discapacidad intelectual como valiosa y necesaria para la creación de conocimiento, y se replantea el papel de los investigadores académicos como sujetos que controlan el proceso de investigación (Parrilla y Sierra, 2015). Y es que el hecho de que las personas que hasta el momento habían sido sujetos pasivos en las investigaciones jueguen actualmente un papel activo aumenta las posibilidades de incidir de forma significativa en la mejora de sus condiciones de vida a través de la defensa de sus derechos (García-Iriarte et al., 2014; Johnson et al., 2014). Además, según Kramer y otros (2011), la investigación inclusiva permite que las personas con discapacidad intelectual puedan incidir en la promoción de cambios en las políticas y los servicios. Del mismo modo, Murillo y Duk (2018) proclaman que la investigación inclusiva debe contribuir a una sociedad más inclusiva, democrática y justa.

El año 2012, el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona constituyó un Consejo Asesor formado por personas con discapacidad intelectual con las que ha ido trabajando desde la perspectiva de la investigación inclusiva. A lo largo de estos nueve años de funcionamiento se han ido recopilando las valoraciones que hacen las personas que han integrado el Consejo Asesor sobre su participación en actividades de asesoramiento, colaboración, e incluso gestión de investigaciones sobre cuestiones vinculadas con la discapacidad. El objetivo de este artículo es mostrar, a partir de un análisis documental del material recogido a lo largo de los nueve años de

funcionamiento del Consejo Asesor, las voces de los investigadores y las investigadoras con discapacidad sobre qué ha representado para ellos su participación en el desarrollo de procesos de investigación en la universidad: cómo valoran los aprendizajes que han realizado y su propia contribución en estos procesos. Con ello queremos contribuir a valorar el papel que desempeñan las personas con discapacidad en la creación y movilización de conocimiento acerca de los temas que las afectan, y a avanzar en el fomento de sus propios derechos.

2. Revisión de la literatura

Desde principios del siglo XXI se han ido desarrollando investigaciones inclusivas en las que las personas con discapacidad han ejercido un papel como asesoras, coinvestigadoras o líderes de los procesos de investigación (Bigby et al., 2014). Se han llevado a cabo algunos análisis sobre las aportaciones de este tipo de investigación (García-Iriarte et al., 2014; Nind, 2017; Walmsley et al., 2018) pero existen pocos estudios que centren su atención en la visión y las valoraciones de las personas con discapacidad participantes en procesos de investigación inclusiva cuya voz es, sin duda, imprescindible para poder valorar estos procesos y contribuir a mejorarlos. Una revisión de estudios que han recogido los puntos de vista de los investigadores con discapacidad intelectual muestra que sus valoraciones se centran en los siguientes temas: las condiciones para realizar investigación inclusiva, la colaboración entre los participantes en el grupo de investigación, el apoyo recibido, los beneficios que tiene para las personas con discapacidad intelectual participar en investigación inclusiva y los aprendizajes realizados. A continuación, se presenta una síntesis de dichas aportaciones.

Sobre las condiciones para realizar investigación inclusiva los investigadores con discapacidad subrayan que el tema que origina el proyecto de investigación tiene que ser de su interés, que trate sobre algo que les importe y sobre lo que tienen alguna experiencia (Bigby y Frawley, 2010; Nind, 2016). Destacan que hay que poder trabajar en un clima de confianza con los investigadores académicos, en el que las actitudes sean respetuosas y honestas por parte de los investigadores sin discapacidad, construyendo un clima de ayuda mutua y seguro para la comunicación (Bigby y Frawley, 2010; Embregts et al., 2018; Nind y Vinha, 2014; Puyalto et al., 2016). Saber escuchar a los demás, respetar los turnos, saber proporcionar y recibir *feedback*, saber hacer preguntas y pedir información (Embregts et al., 2018; Tilly, 2015) son elementos que favorecen la comunicación dentro del grupo. En algunos casos, se experimentó un sentimiento de pérdida cuando finalizó el proyecto porque el grupo se había convertido en un espacio donde hablar, debatir y reflexionar sobre las barreras encontradas en sus vidas, compartir situaciones personales de exclusión y donde plantear formas de trabajar colectivamente para hacer frente a los retos y defender los derechos de las personas con discapacidad (Puyalto et al., 2016; Tilly, 2015).

Algunas aportaciones de los investigadores con discapacidad hacen referencia a la necesidad de construir una relación de colaboración en la que cada persona implicada sienta que puede contribuir (Embregts et al., 2018). Los investigadores sin discapacidad tienen que encontrar medios para que las personas con discapacidad se sientan implicadas (Bigby y Frawley, 2010) y trabajar para adecuarse a cada persona (Nind y Vinha, 2014). Para lograrlo, los investigadores académicos deben saber adaptarse, ser creativos y flexibles, y dedicar tiempo suficiente a preparar las cosas con las personas con discapacidad intelectual (Embregts et al., 2018). Cuando se dan estas condiciones, las personas con discapacidad sienten que su participación es auténtica, que su

contribución a partir de sus experiencias es relevante y que participan en las distintas etapas de la investigación en colaboración con los investigadores sin discapacidad (Beighton et al., 2019; Butler et al., 2012; Tuffrey-Wijne y Butler, 2010). El proceso de investigación es un punto de encuentro entre los investigadores con y sin discapacidad en el que todos aprenden y en el que el poder de toma de decisiones no está en manos de los investigadores sin discapacidad ni tampoco en la de los investigadores con discapacidad, sino que se trata de un poder compartido (Woelders et al., 2015).

El apoyo a los investigadores con discapacidad es un aspecto que destacan del proceso de investigación inclusiva. Desde el punto de vista de los investigadores con discapacidad intelectual, es necesario que los investigadores académicos conozcan a los participantes con discapacidad, sean conscientes de sus habilidades y necesidades, y realicen adaptaciones para que puedan participar y compartir sus experiencias (Beighton et al., 2018, 2019). Hay que proporcionar apoyo para facilitar la accesibilidad de los materiales, de las actividades y de los procesos implicados en la investigación. Strnadová y otros (2014) señalan que los investigadores con discapacidad suelen necesitar apoyo para comprender el concepto de investigación, determinar cuáles son las preguntas importantes sobre las que el equipo quiere hallar respuestas, para comprender los materiales escritos, y en la gestión del tiempo y en la organización de las tareas. El apoyo y la accesibilidad no son cuestiones menores. Ambas se relacionan con el tema del poder, puesto que existe el riesgo de que el apoyo distorsione los puntos de vista de las personas con discapacidad (Beighton et al., 2019), y la falta de accesibilidad puede desempoderar a la persona y disuadirla de participar (Nind y Vinha, 2014).

En cuanto a los beneficios para los participantes con discapacidad intelectual en investigaciones inclusivas, la revisión de la literatura muestra que, desde el punto de vista de las personas con discapacidad intelectual, compartir experiencias les ayuda a comprender mejor sus propias vidas (Tilly, 2015), a adquirir conocimiento sobre los temas que se estudian, conocer los puntos de vista de otras personas (Puyalto et al., 2016) y compartir la propia experiencia sobre la discapacidad (St. John et al., 2018). Las personas con discapacidad sienten que sus opiniones son valoradas, que ayudan a otras personas y que otros aprenden de ellos (Abell et al., 2007; Flood et al., 2013; Nind y Vinha, 2014). También mejora su percepción sobre su capacidad para contribuir de forma significativa en sus comunidades (Beighton et al., 2019; St. John et al., 2018) lo que favorece la motivación, la confianza en sus capacidades para hablar por sí mismos incluso más allá del propio contexto de la investigación, con el objetivo de influir en prácticas y políticas que puedan mejorar sus vidas y el ejercicio de sus derechos (Salmon et al., 2018). Esta actividad compartida permite ir superando las inseguridades del inicio de la investigación, ganar confianza en las propias posibilidades para dar a conocer los resultados de las investigaciones y las propias experiencias haciendo presentaciones en público (Flood et al., 2013; Puyalto et al., 2016; Tilly, 2015).

Además, los grupos de investigación inclusiva constituyen una oportunidad para establecer relaciones sociales y de amistad, desarrollando un sentido de pertenencia y la motivación para participar en otras actividades en las que implicarse de forma significativa (Flood et al., 2013; St. John et al., 2018; Tilly, 2015). Strnadová y otros (2014) encontraron que construir el grupo y hacer amistades era tan importante para las personas con discapacidad intelectual participantes en investigación inclusiva como responder a las cuestiones de investigación.

Algunos estudios que han analizado las perspectivas de las personas con discapacidad participantes en investigación inclusiva ponen de relieve el aprendizaje de

competencias y habilidades como uno de los beneficios de este tipo de investigación. Así, los investigadores con discapacidad afirman que participar en investigaciones inclusivas les ha permitido aprender o mejorar habilidades de tipo instrumental como utilizar instrumentos para grabar voz y vídeo (Flood et al., 2013; White y Morgan, 2012), recoger y analizar datos, gestionar los aspectos éticos, por ejemplo, la solicitud del consentimiento informado (Nind, 2016). También destacan aprendizajes sobre cómo difundir la investigación (Abell et al., 2007; Flood et al., 2013; Nind, 2016; White y Morgan, 2012). Participar en procesos de difusión del trabajo realizado tiene un impacto relevante para la identidad de grupo que se fortalece con su presencia en eventos externos y en publicaciones (Tilly, 2015), aunque existe un desequilibrio en la participación en actividades de difusión entre investigadores académicos e investigadores con discapacidad que participan en equipos de investigación inclusiva, teniendo los investigadores sin discapacidad muchas más oportunidades de participar en congresos y publicaciones académicas (Salmon et al., 2018).

El trabajo continuado del Grupo de Investigación en Diversidad con el Consejo Asesor durante casi una década nos ofrece la oportunidad de contribuir al conocimiento sobre el potencial que tiene para los investigadores con discapacidad intelectual participar en dichas investigaciones, desde la perspectiva de los propios investigadores con discapacidad. Profundizar en esta temática va a permitir poner en valor el modelo de investigación inclusiva explorando las distintas dimensiones que los participantes en dichos procesos valoran como más relevantes para su aprendizaje y sus logros, tanto personales como colectivos.

3. Método

Contextualización

Durante el curso 2012-13 (año 1), el equipo de investigación constituyó un Consejo Asesor integrado por diez personas adultas con discapacidad intelectual. El objetivo era contar con sus opiniones y experiencias sobre la transición a la vida adulta, tema del proyecto de investigación que se estaba desarrollando en ese momento. De esta forma, se inició una relación colaborativa en la que las personas con discapacidad intelectual asesoraron a las investigadoras y les ayudaron a tomar decisiones en las distintas fases del estudio. La riqueza tanto del proceso como de los propios resultados de esta incipiente colaboración llevó al grupo a dar continuidad a esta colaboración e incrementarla tanto en intensidad como en frecuencia, lo que ha permitido establecer a lo largo del tiempo distintas formas de colaboración.

Tal y como se muestra en el Cuadro 1, en los últimos nueve años, los miembros del Consejo Asesor han asesorado al equipo de investigación en distintos estudios relacionados con la discapacidad intelectual, colaborado como coinvestigadores y desarrollado sus propias investigaciones. El asesoramiento ha permitido al Consejo Asesor aportar su visión y experiencia en fases y momentos concretos de distintos estudios y proyectos. Por ejemplo, han asesorado sobre qué temas deberían incluirse en entrevistas dirigidas a jóvenes con discapacidad intelectual que están transitando a la vida adulta, cuáles son las barreras y los apoyos que inciden en las relaciones de amistad, o qué elementos deberían tenerse en cuenta para que un museo sea accesible para las personas con discapacidad intelectual, entre otros.

Cuadro 1***Fases del desarrollo del trabajo del consejo asesor y actividades realizadas***

Año (curso)	Asesoramiento	Colaboración como coinvestigadores	Investigación propia
1 (2012-13)			
2 (2013-14)	Investigación sobre transición a la vida adulta		
3 (2014-15)		Investigación sobre Vida Independiente	
4 (2015-16)	Investigación sobre vida independiente Tesis sobre la vida independiente Tesis sobre la amistad		Investigación sobre la vida en pareja
5 (2016-17)	TFM sobre inclusión en la universidad Proyecto sobre autodeterminación en la era digital		
6 (2017-18)	Guía de accesibilidad en los Museos		Investigación sobre el proceso de tutela
7 (2018-19)	Guía de apoyos (investigación sobre vida Independiente)		
8 (2019-20)	Tesis sobre apoyo de hermanos de jóvenes con Síndrome de Down Marco de Calidad para la construcción de buenas prácticas (investigación sobre redes personales de apoyo)	Investigación sobre el impacto de la Covid-19 en los derechos de las personas con discapacidad	Investigación sobre la mirada del otro
9 (2020-21)		Curso de Derechos para personas con discapacidad	Investigación sobre el derecho a las relaciones

La colaboración de los miembros del Consejo Asesor como coinvestigadores ha permitido que asesores e investigadores trabajen estrechamente a lo largo del desarrollo de distintos proyectos, tomando decisiones conjuntamente sobre cómo proceder en las distintas fases, cómo enfocar ciertos temas y contenidos, etc. Más allá de esta colaboración, la realización de investigaciones propias por parte del Consejo Asesor ha representado un avance en la relación colaborativa entre investigadores y asesores con discapacidad intelectual. En estos casos, los asesores han propuesto e iniciado investigaciones sobre temas que les interesan y/o preocupan, y las han desarrollado con el apoyo del equipo de investigación. Esta evolución en el trabajo conjunto entre el Grupo de Investigación en Diversidad y el Consejo Asesor ha permitido, a lo largo de los años, reflexionar sobre las condiciones y objetivos de las investigaciones y sobre los roles establecidos, aspectos propuestos por Parrilla (2010) para garantizar justicia y equidad en la investigación.

A lo largo de este periodo, el procedimiento de trabajo seguido con el Consejo Asesor se ha basado en reuniones de carácter mensual (bimensual en algunos períodos), de unas tres horas de duración, los jueves por la tarde, en la universidad. Al inicio de cada curso, normalmente en el mes de octubre, las investigadoras presentan a los miembros del consejo un documento de consentimiento informado, en el que se explica qué es el Consejo Asesor, se solicita su compromiso para participar al menos durante el año en curso y se explica que algunas sesiones se grabarán en audio o vídeo con el fin de

documentar el trabajo realizado. En el documento se solicita su autorización para poder realizar estas grabaciones y utilizar el contenido de dichas grabaciones con fines exclusivos de difusión de la actividad del consejo. Una vez explicado, cada uno de los miembros firma el documento de consentimiento informado. La mayoría de las reuniones han sido grabadas por las investigadoras con el consentimiento de todos los participantes, hecho que ha permitido documentar todo el proceso llevado a cabo. Cada reunión se ha iniciado con un espacio informal de una hora aproximadamente, para que todos los participantes se pongan al día y merienden juntos antes de empezar a trabajar. Durante las reuniones, las investigadoras han ofrecido distintos apoyos a los asesores, en función del objetivo de cada reunión y del tipo de colaboración llevada a cabo. Estos apoyos han sido tales como: la preparación del material de las reuniones en formato accesible; la elaboración de un acta accesible que describe lo que se ha trabajado en cada sesión, la dinamización de las sesiones de debate, proponiendo los temas, los materiales y procedimientos para trabajarlos; facilitar la accesibilidad de los elementos propios de las investigaciones (artículos científicos, instrumentos de recogida de datos, los datos obtenidos, etc.); y la elaboración conjunta de materiales de difusión sobre el trabajo realizado, entre otros.

Participantes del consejo asesor

En los últimos nueve años han participado un total de 35 personas con discapacidad intelectual en el Consejo Asesor, 20 son hombres y 15 mujeres de entre 19 y 60 años. De media, cada año el Consejo Asesor está integrado por unas 11 personas. Debido a que la participación es voluntaria, su duración varía en función de los intereses de la persona, su situación laboral u otros motivos. La mayoría de ellos (n=17) colaboraron durante un año en el Consejo Asesor, 3 lo hicieron durante 2 años, 11 entre 2 y 5 años y 4 colaboraron durante más de 5 años (Cuadro 2).

La selección de los asesores se realiza cada año mediante la colaboración de los profesionales que brindan apoyo a las personas con discapacidad intelectual para su inclusión social y laboral desde distintas organizaciones. Para seleccionar a los posibles candidatos, se aplican los requisitos siguientes: 1) que sean personas adultas con discapacidad intelectual, 2) que tengan suficiente autonomía para desplazarse a la Universidad (donde se desarrollan las reuniones), y 3) que tengan interés y motivación para participar en discusiones sobre temáticas relacionadas con sus derechos. Se vela por garantizar el equilibrio de hombres y mujeres, buscando la representación de distintas edades y recorridos a nivel educativo y laboral, entre otros. Aun así, a lo largo de los años, el boca a boca entre las propias personas con discapacidad intelectual ha contribuido a dar a conocer el proyecto del Consejo Asesor y contactar directamente con aquellas personas que han mostrado interés en participar.

Materiales analizados

Con el objetivo de conocer los aprendizajes realizados por parte de los miembros del Consejo Asesor y sus valoraciones de la experiencia como investigadores, se han analizado todos los documentos de qué se disponía (383, que comprenden actas, grabaciones de reuniones, fotografías, presentaciones, murales, etc.) desde la constitución del Consejo Asesor. Se ha hecho una primera selección de los documentos que contenían información sobre la valoración y sobre los aprendizajes. Posteriormente se han seleccionado los fragmentos concretos que contenían información específica sobre aprendizajes realizados y valoración de la experiencia investigadora.

Cuadro 2**Participantes del Consejo Asesor a lo largo de los años. (m = mujer; h = hombre)**

Participantes	Año								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P1-m	■								
P2-h	■								
P3-h	■	■	■						
P4-m	■	■	■	■	■				
P5-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P6-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P7-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P8-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P9-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P10-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P11-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P12-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P13-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P14-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P15-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P16-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P17-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P18-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P19-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P20-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P21-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P22-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P23-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P24-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P25-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P26-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P27-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P28-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P29-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P30-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P31-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P32-m	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P33-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P34-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
P35-h	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<i>Total de participantes</i>	10	12	11	9	12	11	10	8	16

A partir de aquí se estableció una lista de códigos. Una de las autoras leyó y codificó los fragmentos que habían sido seleccionados, y posteriormente otra de las autoras revisó dicho trabajo, añadiendo nuevos códigos. Finalmente, otra de las autoras revisó la documentación codificada teniendo en cuenta la versión final de códigos y completó la codificación. Los códigos resultantes se muestran en el Cuadro 3.

Cuadro 3***Códigos y subcódigos utilizados para el análisis de la documentación***

Códigos	Subcódigos
Compartir la propia experiencia	
Aprender	Conocer otras opiniones Sobre la investigación (proceso, fases, métodos, instrumentos o técnicas) Cosas que ayudan en la propia vida Aprender de todos, valorar la diversidad Cruce de saberes
Socializar	
Contribuir al cambio y a la mejora del conocimiento	
Valoración social	
Compartir/formar parte de un espacio seguro en el que te sientas respetado	
Debatir sobre temas de interés propio	Tomar decisiones sobre temas a trabajar
Impacto que querríamos que tuviera la investigación que hacemos	

Concretamente, los distintos materiales que se analizaron para determinar los aprendizajes y las valoraciones de los miembros del Consejo Asesor fueron: actas de reuniones, transcripciones de reuniones, vídeos divulgativos elaborados por los miembros del Consejo Asesor, murales realizados durante las sesiones de trabajo, vídeos grabados durante las sesiones de trabajo, un póster presentado en un congreso internacional, cuestionarios respondidos por los miembros del Consejo Asesor con relación a la formación recibida sobre investigación, y entrevistas individuales a los miembros del Consejo Asesor.

El Cuadro 4 muestra la cantidad de documentos de cada tipo que han constituido el material de análisis para establecer las valoraciones de los miembros del Consejo Asesor con relación a su rol de investigadores y a los aprendizajes realizados.

4. Resultados

Los resultados de esta investigación provienen de las reflexiones de los miembros del Consejo Asesor, extraídas del análisis de la documentación descrita en el apartado anterior. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados en los temas que se establecieron durante el proceso de codificación, que pueden consultarse en el Cuadro 3 anteriormente expuesta.

La presentación de los resultados se acompaña con distintas citas de los miembros del Consejo Asesor. Cada participante se identifica con un código alfanumérico, tal como se ha expuesto en el Cuadro 2, con el fin de preservar su anonimato.

Cuadro 4*Síntesis de los materiales analizados. T = total; A = analizado*

	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5		Año 6		Año 7		Año 8		Año 9		Total	
	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A
Reuniones realizadas (Rr)	6		10		9		9		13		7		10		10		12		86	
Actas de reuniones (Ar)	6	5	8	1	6	1	8		6	1	7		7		7		9		64	8
Transcripciones de reuniones (Tr)	5	5	5	3	1	1	1	1	2	1							1		15	11
Videos divulgativos (Vd)			1	1			1		1	1			1						4	2
Murales realizados en sesiones de trabajo (Mr)	2	1	3		1		3		2	1	2		3		2				18	2
Entrevistas individuales miembros CA (Ei)											7	7			5	5	7	7	19	19
Cuestionarios miembros CA (Cm)			3	2	1	1													4	3
Posters presentados en congresos (Pp)	1	1			1	1													2	1
Comunicaciones presentadas en congresos (Cp)	4				2				1	1	2		1						10	1
Artículos científicos (Ac)	1	1	3		1								1						6	1
Capítulos libro (Cl)																1			1	
Informes (In)					1						1				1				3	
Documentos de trabajo utilizados durante reuniones (Dt)	8		8		4		9		10		16		10						65	
Fotografías del trabajo realizado en reuniones (murales) (Ft)	12	1	10		1		10		11	1	11		19		12				86	2
<i>Total</i>																			<i>383</i>	<i>50</i>

4.1. *Compartir la propia experiencia*

Los miembros del Consejo Asesor exponen que uno de los factores relevantes de su participación en investigación es el hecho de poder compartir su propia experiencia con otras personas, al mismo tiempo que conocen experiencias distintas de los compañeros del grupo. Además, coinciden en el gran valor que otorgan al hecho de poder expresar sus sentimientos, así como aspectos vitales que en otros contextos no pueden expresar. Afirman poder compartir preocupaciones y vivencias de su día a día, pudiendo recibir apoyo de sus compañeros.

Al principio era muy tímido, pero con el tiempo me he ido abriendo y he explicado lo que sentía, y me ha gustado mucho. (P18-h, transcripción reunión, año 4)

Hablamos un poco de nuestras experiencias, y escuchamos muchas cosas de los compañeros, y esto va bien, me gusta mucho. (P7-h, transcripción reunión, año 1)

Otro aspecto bien valorado por parte de los participantes en el Consejo Asesor es la posibilidad de expresar sus opiniones. No solamente porqué consideran importante el poder opinar y escuchar opiniones diferentes a las de uno mismo, sino porqué se trata de algo que les permite sentirse bien. Además, mencionan la importancia del respeto que se muestran entre ellos cuando expresan sus opiniones.

Una experiencia muy positiva porqué me he podido expresar y escuchar diferentes opiniones acerca de lo que pienso yo y lo que piensan los demás, y poder hacerlo es muy importante. (P2-h, vídeo divulgativo, año 2)

Yo me siento bien, porqué te sientes mejor cuando das tu opinión. (P22-m, acta reunión, año 5)

4.2. *Aprender*

Los miembros del Consejo Asesor perciben la oportunidad de compartir opiniones diversas entre ellos como una fuente de aprendizaje. Advierten varias diferencias entre ellos, ya sea de puntos de vista, edad, u opinión, entre otras, y valoran esta diversidad existente, ya que les permite adquirir conocimientos sobre distintas generaciones sociales, o sobre experiencias vitales que aún no han experimentado, pero querrían hacerlo, por ejemplo.

Aprendes cosas de las que te cuentan los compañeros, de las experiencias que han vivido, aprendes de los demás. Así, aunque tú no lo hayas vivido, puedes aprender sobre cómo lo está pasando él. (Participante, transcripción reunión, año 5)

Pero no solamente hacen referencia a la posibilidad de aprender de sus compañeros del Consejo Asesor, sino que también hacen referencia al cruce de saberes existente entre las investigadoras académicas y ellos mismos. Hacen referencia al hecho de compartir conocimientos: aquello en lo que las investigadoras académicas son expertas (procesos de investigación), y aquello en lo que los miembros del Consejo Asesor son expertos (vivir con una discapacidad). De este modo, los miembros del Consejo Asesor se postulan como expertos por experiencia.

Vosotras (investigadoras académicas) también aprendéis de nosotros. (P10-h, vídeo divulgativo, año 5)

En la riqueza del trabajo universitario hay que tener en cuenta todos los puntos de vista: el punto de vista del investigador y el punto de vista del asesoramiento, como hemos asesorado nosotros. (P6-h, vídeo divulgativo, año 2)

Los miembros del Consejo Asesor también concretan aprendizajes realizados sobre el proceso de investigación en sí: las fases en que se distribuye, los distintos métodos que pueden utilizarse, técnicas e instrumentos diversos para la recogida de datos, etc. Esto supone una adquisición y desarrollo no sólo de conocimientos, sino también de competencias.

Además, la participación en investigación también permite a los miembros del Consejo Asesor realizar aprendizajes que les pueden ser de utilidad en su vida diaria. Afirman que aquello aprendido a través de las distintas investigaciones realizadas les ha permitido aprender sobre aspectos con los que se encuentran en su día a día, o con los que querrían encontrarse en un futuro. Pero no se trata solamente de situaciones vitales, tales como el proceso de emancipación del hogar familiar o las relaciones sentimentales, sino también del desarrollo de habilidades personales, como las habilidades sociales y comunicativas, por ejemplo.

Trabajar el tema de la vida en pareja es una ayuda para la gente que no lo haya hecho nunca. Saber los pros y los contras puede ayudar a alguien, el día de mañana, a vivir mejor. (P11-m, vídeo divulgativo, año 5)

A mí me ha ayudado, porque lo tengo un poco complicado con la pareja, y hablarlo con todos me ha ayudado a saber cómo hacerlo; va bien hablarlo con todos. (P10-h, transcripción reunión, año 4)

4.3. Socializar

Las oportunidades de socialización también son mencionadas como uno de los aspectos positivos de la participación en el Consejo Asesor. La diversión y el hecho de pasar un buen rato es algo en lo que coinciden todos los miembros del Consejo Asesor, que afirman que su participación en investigación les permite alejarse de sus rutinas. Además, valoran muy positivamente el espacio dedicado al ocio previo a las sesiones de trabajo.

(...) es diferente de lo que hago normalmente, (...) salgo de la rutina, haciendo una cosa que me gusta, que me divierte y aprendo. (P5-h, transcripción reunión, año 1)

Por otra parte, los miembros del Consejo Asesor relacionan su participación en el grupo investigador con la oportunidad de conocer gente nueva. Además, algunos de ellos afirman haber establecido relaciones de amistad con algunos de los compañeros del grupo.

4.4. Contribuir al cambio y a la mejora del conocimiento

Los miembros del Consejo Asesor consideran remarcable su aportación a la mejora del conocimiento sobre la vida de las personas con discapacidad intelectual, así como su contribución al cambio social con relación a la mejora de la vida de dichas personas. Se consideran expertos por experiencia, así que son conscientes de su necesaria implicación en investigaciones relacionadas con la discapacidad intelectual. No solamente reclaman que se les tenga en cuenta desde el mundo académico, sino que aseguran poder contribuir a la investigación.

Podemos aportar muchas cosas de nuestra propia experiencia. Si se habla de la discapacidad, qué mejores profesores que nosotros mismos. Gente que no sabe nada (sobre discapacidad) no puede asesorar como lo hacemos nosotros. (Participante, transcripción reunión, año 5)

Los miembros del Consejo Asesor consideran que sus propias experiencias vitales, sus puntos de vista y sus opiniones son cruciales para que los investigadores académicos

sean conscientes de la realidad de las personas con discapacidad intelectual, de modo que las investigaciones que se lleven a cabo estén basadas en sus realidades, así como en sus intereses y necesidades.

Nosotros les damos un baño de realidad (a las investigadoras académicas). (P6-h, acta reunión, año 5)

De todos modos, no solamente la academia se beneficia de la participación de personas con discapacidad intelectual en investigación, sino que también existe una repercusión positiva de ello en la sociedad. Tanto las personas con discapacidad como los profesionales que trabajan con y para ellas pueden beneficiarse de los diferentes avances en la investigación relacionada con la vida de las personas con discapacidad intelectual.

Lo importante es que a los profesionales les haya servido de algo los estudios que hacemos. (Participante, cuestionario, año 2)

Además, aparte del servicio social que desempeñan, los miembros del Consejo Asesor también manifiestan los beneficios que ellos mismos pueden aportar a las personas de su círculo más próximo, ya que les pueden dar consejos, o motivarles a participar en investigación.

4.5. Valoración social

Según los miembros del Consejo Asesor, la participación en investigación les permite sentirse útiles, importantes y valorados socialmente. Se trata de una experiencia de participación y aportación a la sociedad. Son conscientes de que, tanto su colaboración como su participación activa en distintas investigaciones, es de utilidad y puede generar beneficios sociales. Esta sensación de importancia y valoración social es debida, en parte, a que los miembros del Consejo Asesor sienten que se les escucha y que se tiene en cuenta su voz.

Además, dicha valoración social es percibida por parte de los miembros del Consejo Asesor al darse cuenta de los prejuicios que han ayudado a romper/superar asistiendo regularmente a un espacio altamente valorado por parte de la sociedad como lo es un centro universitario. Según mencionan los miembros del Consejo Asesor, las personas de su círculo social no contaban que ellos llegaran a participar nunca en un contexto universitario.

Para mí es un honor venir aquí a la Universidad. Ir a la Universidad... ¿Quién lo hubiera dicho? Venir a la Universidad es un honor, y que cuenten contigo es un honor. (P9-h, transcripción reunión, año 1)

Mi familia no se esperaba que yo viniera aquí a la Universidad. (P21-h, transcripción reunión, año 5)

4.6. Compartir/formar parte de un espacio seguro en el que te sientas respetado

Otro aspecto altamente valorado por parte de los miembros del Consejo Asesor es la oportunidad de formar parte de un grupo de personas a las que no solamente se valora, sino que se respeta. Además, compartir con dicho grupo un espacio tanto de ocio como de trabajo en el que se sienten cómodos y seguros también es de gran relevancia e interés según los miembros del Consejo Asesor. Otorgan importancia al buen ambiente grupal y al hecho de sentirse incluidos en el grupo.

Es un poco terapéutico también, porque no te sientes especial, te sientes en un grupo muy unido, muy cohesionado... (P6-h, vídeo divulgativo, año 2)

Los miembros del Consejo Asesor también coinciden con la idea de que se trata de un grupo de personas y de un espacio en el que pueden desahogarse y expresarse libremente, confiando en las personas a las que abren y expresan sus sentimientos, pensamientos e ideas. Por lo tanto, no solamente se trata de un grupo de trabajo, sino que los miembros del Consejo Asesor también lo perciben como un espacio de evasión, terapéutico en cierto modo.

Aquí hablamos con más confianza que con otras personas. Podemos hablar de cosas más personales. (Participante, transcripción reunión, año 5)

Además, algunos de los miembros del Consejo Asesor afirman que poder compartir sus experiencias personales les permite sentirse ayudados por parte de los compañeros, ya que éstos expresan sus visiones y perspectivas distintas, permitiendo a uno valorar distintas soluciones posibles a un conflicto personal. Asimismo, ponen de manifiesto el trato de igual a igual que existe entre todos, y que no siempre reciben en otros contextos sociales.

(...) explicar las cosas, porque así los demás me pueden decir cómo puedo hacerlo para hacerlo bien, me ayudan para hacer las cosas bien y pensar un poco diferente. (P10-h, transcripción reunión, año 4)

4.7. Debatir sobre temas de interés propio

Los miembros del Consejo Asesor manifiestan la relevancia de poder escoger los temas sobre los cuales llevan a cabo sus investigaciones. En general, se trata de cuestiones que les interesan, pero, principalmente, coinciden en que suele tratarse de asuntos sobre los cuales no pueden debatir ni hablar en otros contextos ni entornos en los que se desarrollan sus vidas y, por lo tanto, deciden investigar sobre ellos en cuanto tienen la oportunidad.

A mí me sirve, la investigación, para debatir temas que me interesan. (Participante, entrevista individual, año 7)

(Las investigadoras académicas) Nos preguntan qué temas nos interesan, y votamos cuál investigar. (Participante, entrevista individual, año 7)

Más concretamente, los miembros del Consejo Asesor piensan que existe una relación directa entre los temas que deciden investigar y sus intereses personales y necesidades vitales. Se deciden por investigar temas con los que se sienten identificados, o situaciones de vida que les son familiares. Opinan que aquello que aprenden investigando les es útil en sus vidas.

Pude comprender la situación de irme de casa, cuando me encontré en esa situación. (P17-m, transcripción reunión, año 5)

4.8. Impacto que querrían que tuviera la investigación que realizan

En cuanto al impacto que los miembros del Consejo Asesor querrían que tuviera su participación en investigación, principalmente es el de visibilizar a las personas con discapacidad intelectual, y transmitir la idea de que tienen muchas capacidades. Quieren que la sociedad les trate bien, les respete y crea en sus muchas posibilidades. Opinan que su participación en investigación puede contribuir a la disminución tanto de la incomprensión como de la discriminación que sufren muchas personas con discapacidad intelectual.

Que las personas con discapacidad sean más visibles. (P6-h, acta reunión, año 5)

Estaría bien que la gente creyera que tenemos posibilidades. (P6-h, transcripción reunión, año 5)

Un modo de que la sociedad devenga más comprensible y respetuosa hacia las personas con discapacidad intelectual es brindándoles la oportunidad de conocerlas, de darse cuenta de la labor investigadora que realizan, por ejemplo. De este modo, la sociedad podría empezar a valorarlas y a aprender de ellas. En este sentido, los miembros del Consejo Asesor desean seguir contribuyendo al cambio y a la mejora del conocimiento para generar un cambio y una mejora sociales.

Yo creo que, de barreras, siempre nos van a poner, por ser este tipo de personas en concreto, que tenemos una dificultad. Yo creo que, de aquí a unos años, las empresas y en general toda la sociedad debería mirar estos temas desde un punto de vista diferente. Si estas personas tienen esta dificultad, pues ayudarlas más, no decirles que no a la primera. Participar en el Consejo Asesor es una manera de romper estas barreras, porque la gente se lo va diciendo de uno a otro, y es una manera de llegar a toda la gente. (P2-h, vídeo divulgativo, año 2)

Hemos hecho un trabajo que es real y con datos reales, también entrevistas reales, y además es una investigación que ha salido en televisión. Los políticos están al corriente y esperemos que hagan caso. (P12-h, acta reunión, año 2)

5. Discusión y conclusiones

Existen escasos estudios centrados en las experiencias, opiniones y valoraciones de personas con discapacidad intelectual participantes en investigaciones inclusivas. La experiencia de investigación inclusiva llevada a cabo conjuntamente con el Consejo Asesor durante los últimos 9 años permite confirmar, a través del análisis de fuentes variadas, las valoraciones que realizan sus integrantes sobre la participación en procesos de investigación. Los miembros del Consejo Asesor presentado en este artículo reclaman que las investigaciones que se lleven a cabo estén basadas en sus realidades, así como en sus intereses y necesidades. Reconocen que tanto sus experiencias vitales como sus opiniones y puntos de vista son necesarios para que los investigadores académicos conozcan la realidad de las personas con discapacidad intelectual. Coincidiendo con la idea de Woelders y otros (2015) sobre la investigación como punto de encuentro entre investigadores con y sin discapacidad en el que todos aprenden, los miembros del Consejo Asesor hacen referencia al cruce de saberes existente entre las investigadoras académicas y ellos mismos: las primeras proporcionan conocimientos sobre procesos de investigación, mientras que los segundos aportan saberes desde su posición de expertos por experiencia.

El presente estudio coincide con estudios (Bigby y Frawley, 2010; Nind, 2016) en cuanto a la relevancia que otorgan las personas con discapacidad intelectual al tema central de la investigación a realizar. Deben ser temas de interés personal para ellos, y directamente relacionados con sus necesidades vitales. Así pues, suelen decantarse por investigar asuntos con los que se sienten identificados o situaciones de vida que les son familiares, de modo que su participación en la investigación les permita, a la vez, adquirir aprendizajes útiles en sus vidas. Compartir opiniones y experiencias diversas es percibido como una fuente de aprendizaje por parte de los miembros del Consejo Asesor. Estos resultados coinciden con literatura previa que defiende que la participación en investigaciones inclusivas permite a las personas con discapacidad intelectual la adquisición de conocimiento sobre los temas que se estudian (Puyalto et al., 2016). Además, al igual que los participantes de la investigación de Tilly (2015), el presente estudio demuestra que los investigadores con discapacidad intelectual han realizado aprendizajes de utilidad para su día a día, ya que, compartiendo experiencias personales entre todos, han logrado comprender mejor sus propias vidas. Afirman que cuando comparten sus experiencias personales se sienten ayudados por parte de sus

compañeros, y que es crucial poderse expresar libremente y con confianza en las personas con quien compartes la investigación. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (Bigby y Frawley, 2010; Embregts et al., 2018; Nind y Vinha, 2014; Puyalto et al., 2016; Tilly, 2015) que destacan la importancia de poder realizar investigaciones inclusivas en un clima de confianza, con actitudes respetuosas, y en un ambiente de ayuda mutua.

Aparte de los aprendizajes útiles para el día a día, los miembros del Consejo Asesor también manifiestan haber realizado aprendizajes relacionados con el proceso de investigación, así como haber desarrollado competencias de tipo instrumental, como son el desarrollo de distintos métodos de investigación o el uso de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Existen algunos estudios previos (Abell et al., 2007; Flood et al., 2013; Nind, 2016; White y Morgan, 2012) que coinciden en afirmar que la participación en investigaciones inclusivas permite el aprendizaje y/o la mejora de habilidades por parte de las personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, los procesos de socialización desarrollados en los grupos de investigación inclusiva (Flood et al., 2013; St. John et al., 2018; Tilly, 2015) es otro de los aspectos valorados por parte de los miembros del Consejo Asesor, asegurando que la diversión y el buen rato que pasan llevando a cabo investigaciones les ha permitido tanto alejarse de sus rutinas como conocer gente nueva. Algunos de ellos incluso afirman haber establecido relaciones de amistad con algunos de los compañeros del grupo. Ello coincide con los resultados de Strnadová y otros (2014), que manifiestan que la constitución del grupo y las relaciones de amistad que se establecen son tan importante para las personas con discapacidad intelectual participantes en investigación inclusiva como las cuestiones relacionadas con la investigación.

Los miembros del Consejo Asesor sienten que las investigaciones que llevan a cabo son útiles, así que se sienten importantes y valorados socialmente. Esto se debe, en parte, a su percepción de ser escuchados y de que su voz es tenida en cuenta; y es que son conscientes de que el trabajo que realizan puede ayudar a otras personas (Abell et al., 2007; Flood et al., 2013; Nind y Vinha, 2014). Sobre todo, hacen referencia a los consejos y a la ayuda que pueden aportar a personas de su círculo más próximo. Pero diferenciándose sensiblemente de estudios previos (Beighton et al., 2019; St. John et al., 2018) que afirman que la participación en investigación inclusiva mejora la percepción de las personas con discapacidad intelectual sobre su propia capacidad para contribuir de forma significativa en sus comunidades, los miembros del Consejo Asesor no han manifestado ni con rotundidad ni de forma repetida los beneficios que pueden aportar tanto para el conjunto de las personas con discapacidad intelectual como para los profesionales que trabajan con ellas; ni de su posibilidad de influir en prácticas y políticas que puedan mejorar sus vidas y el ejercicio de sus derechos (como en Salmon et al., 2018).

Estos hallazgos sugieren la conveniencia de llevar a cabo acciones encaminadas a ayudar a los investigadores con discapacidad intelectual a incrementar su consciencia sobre su contribución a la mejora del conocimiento sobre la vida de las personas con discapacidad intelectual y, con ello, a destacar su potencial aportación a la transformación de sus condiciones de vida. Se valora igualmente realizar las acciones necesarias que permitan que estas contribuciones sean valoradas por parte de toda la comunidad académica y por la sociedad en general. Uno de los factores que podría contribuir a ello es realizar un plan de difusión de la investigación que incluya de forma significativa la participación de los asesores. Ahora bien, debemos tener en cuenta que actualmente existe un desequilibrio en la participación en actividades de movilización

de conocimiento entre investigadores académicos e investigadores con discapacidad (Salmon et al., 2018), ya que los últimos gozan de menos oportunidades de participar en congresos, de publicar en revistas científicas, y de acceder a los procesos implicados en el desarrollo de actividades de diseminación.

El estudio presentado tiene algunas limitaciones. Por una parte, aunque la cantidad de documentación analizada es considerable teniendo en cuenta que se han documentado nueve años de actividad del Consejo Asesor, hay que tener en cuenta que este consejo ha estado constituido por personas con discapacidad intelectual con leves o moderadas necesidades de apoyo. No sabemos si los resultados serían parecidos en el caso de personas con grandes necesidades de apoyo que, hasta el momento, no se han podido incorporar como miembros del Consejo Asesor.

Por otra parte, si bien muchos resultados se alinean con resultados encontrados a partir de trabajos realizados por otros grupos de investigación inclusiva, el análisis presentado aquí se centra en la experiencia de un solo grupo de investigación inclusiva, con una trayectoria destacable, pero un solo grupo, al fin y al cabo. Sin embargo, las aportaciones, aunque singulares, pueden ser relevantes tanto para el propio grupo como para otros grupos que trabajen o quieran trabajar desde la perspectiva de la investigación inclusiva.

Los miembros del Consejo Asesor desean que su participación en investigación contribuya a visibilizar a las personas con discapacidad intelectual y a demostrar sus muchas capacidades. Quieren que la sociedad les trate bien y les respete, y consideran que para ello es necesario que se les conozca y se sepa de su labor investigadora. De este modo, la sociedad en general podría aprender de las personas con discapacidad intelectual. Es por ello por lo que el Consejo Asesor del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona pretende seguir contribuyendo al cambio y a la mejora del conocimiento para generar una transformación de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y el avance en el desarrollo de sus derechos desde la perspectiva de la justicia social.

Agradecimientos

Las autoras de este artículo quieren agradecer a Elena Català, Beatriz Jiménez, Paulina Mejía, Ivan de Castro, Josefa Díaz e Isaac Besalú su apoyo tanto al Consejo Asesor como al Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona.

Referencias

- Abell, S., Ashmore, J., Beart, S., Brownley, P., Butcher, A., Clarke, Z., Combes, H., Francis, E., Hayes, S., Hemmingham, I., Hicks, K., Ibrahim, A., Kenyon, E., Lee, D., McClimens, A., Collins, M., Newton, J. y Wilson, D. (2007). Including everyone in research: The burton street research group. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 121-124. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00425.x>
- Beighton, C., Victor, C., Carey, I. M., Hosking, F., DeWilde, S., Cook, D. G., Manners, P. y Harris, T. (2019). 'I'm sure we made it a better study...': Experiences of adults with intellectual disabilities and parent carers of patient and public involvement in a health research study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 78-96. <https://doi.org/10.1177/1744629517723485>

- Bigby, C. y Frawley, P. (2010). Reflections on doing inclusive research in the “making life good in the community” study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(2), 53-61. <https://doi.org/10.3109/13668251003716425>
- Bigby, C., Frawley, P. y Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/jar.12083>
- Butler, G., Cresswell, A., Giatras, N. y Tuffrey-Wijne, I. (2012). Doing it together (DM Special Issue). *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 134-142. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00744.x>
- Embregts, P. J. C. M., Taminau, E. F., Heerens, L., Schippers, A. P. y van Hove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: Competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193-201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>
- Flood, S., Bennett, D., Melsome, M. y Northway, R. (2013). Becoming a researcher. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 288-295. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00756.x>
- García Iriarte, E., O'Brien, P. y Chadwick, D. (2014). Involving people with intellectual disabilities within research teams: Lessons learned from an Irish experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 149-157. <https://doi.org/10.1111/jppi.12081>
- Johnson, K., Minogue, G. y Hopklins, R. (2014). Inclusive research: Making a difference to policy and legislation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 76-84. <https://doi.org/10.1111/jar.12085>
- Kramer, J. M., Kramer, J. C., García-Iriarte, E. y Hammel, J. (2011). Following through to the end: The use of inclusive strategies to analyse and interpret data in participatory action research with individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(3), 263-273. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00602.x>
- Murillo, F. J y Duk, C (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: Participation in learning communities. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155847>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Nind, M. y Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- O'Brien, P., McConkey, R. y García-Iriarte, E. (2014). Co-researching with people who have intellectual disabilities: Insights from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 65-75. <https://doi.org/10.1111/jar.12074>
- ONU. (2006). *Convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

- Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2016). Doing research together: A study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 146-159. <https://doi.org/10.1111/jar.12165>
- Salmon, N., Barry, A. y Hutchins, E. (2018). Inclusive research: An Irish perspective. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 268-277. <https://doi.org/10.1111/bld.12247>
- St. John, B., Mihaila, I., Dorrance, K., DaWalt, L. S. y Ausderau, K. K. (2018). Reflections from co-researchers with intellectual disability: Benefits to inclusion in a research study team. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(4), 251-262. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.251>
- Strnadová, I., Cumming, T. M., Knox, M. y Parmenter, T. (2014). Building an inclusive research team: The importance of team building and skills training. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/jar.12076>
- Tilly, L. (2015). Being researchers for the first time: Reflections on the development of an inclusive research group. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 121-127. <https://doi.org/10.1111/bld.12132>
- Tuffrey-Wijne, I. y Butler, G. (2010). Co-researching with people with learning disabilities: An experience of involvement in qualitative data analysis. *Health Expectations*, 13(2), 174-184. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00576.x>
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16, 187-205. <https://doi.org/10.1080/09687590120035807>
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. Jessica Kingsley Publishers
- Walmsley, J., Strnadová, I. y Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- White, E. L. y Morgan, M. F. (2012). Yes! I am a researcher. The research story of a young adult with Down syndrome. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 101-108. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00745.x>
- Woelders, S., Abma, T., Visser, T. y Schipper, K. (2015). The power of difference in inclusive research. *Disability and Society*, 30(4), 528-542. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1031880>

Breve CV de las autoras

Gemma Díaz-Garolera

Doctora en Educación por la Universitat de Girona. Miembro del Grupo de Investigación en Diversidad de la misma Universidad (GRHCS40) (<https://www.udg.edu/es/grupsrecerca/Diversitat>). Su actividad investigadora se ha centrado en la transición a la vida adulta de personas con discapacidad intelectual, en las habilidades relacionadas con el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad de jóvenes con discapacidad intelectual, y la inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual. Realiza docencia en los Grados de Educación Social y de Maestro, y en el Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva de la Universitat de Girona. Email: gemma.diaz@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7437-2155>

Judit Fullana

Profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Miembro del Grupo de Investigación en Diversidad (GRHCS40) del Instituto de Investigación Educativa de dicha universidad. Ha desarrollado su actividad investigadora entorno a la discapacidad intelectual, en temas relacionados con la transición a la vida adulta, los procesos de apoyo a la vida independiente y la construcción de redes sociales y la investigación inclusiva. Es profesora en el Grado de Educación Social y coordinadora y docente del Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva, donde imparte asignaturas relacionadas con la metodología cualitativa de investigación. Email: judit.fullana@udg.edu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4356-4482>

Maria Pallisera

Profesora de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona en el departamento de Pedagogía. Imparte docencia en los grados de Educación Social y Trabajo Social y en el Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva. Coordina el Grupo de Investigación en Diversidad (GRHCS40), con líneas de investigación orientadas al estudio de los derechos de las personas con discapacidad. En este ámbito ha investigado sobre la transición a la edad adulta y vida activa, la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual, y la construcción de redes sociales de apoyo favorecedoras de la inclusión social. En todos estos temas, desde el Grupo de Investigación en Diversidad, se busca proporcionar instrumentos para la mejora de las prácticas socioeducativas trabajando conjuntamente con las personas con discapacidad. Email: maria.pallisera@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-4015>

Carolina Puyaltó

Doctora en Educación por la Universitat de Girona y profesora lectora Serra Húnter del Departamento de Pedagogía de la misma universidad. Es miembro del Grupo de Investigación en Diversidad (GRHCS40) del Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona. Su actividad investigadora se focaliza en los procesos de inclusión social y los derechos de las personas con discapacidad intelectual. Ha participado en diversos proyectos competitivos a nivel nacional e internacional sobre la transición a la vida adulta, el derecho a la vida independiente y la construcción de redes de apoyo informales, entre otros. En la mayoría de los proyectos desarrollados se ha adoptado un enfoque metodológico inclusivo, con la colaboración de investigadores e investigadoras con discapacidad intelectual que integran el Consejo Asesor del grupo de investigación. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y publicado, junto con su grupo de investigación y otros, en revistas de impacto de educación y ciencias sociales. Email: carolina.puyalto@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8313-0462>

Ana Rey

Graduada en Maestro/a en Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela, y en el título de Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva por la Universitat de Girona. Actualmente es investigadora predoctoral en

formación (beca FPI del MINECO) en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona, donde desempeña tareas de docencia en el Grado de Educación Social y en el Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva, además de participar en diferentes investigaciones relacionadas con la discapacidad intelectual, ya que forma parte del Grupo de Investigación en Diversidad (GRHCS40) de la Universitat de Girona. Email: ana.rey@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0760-9439>



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

La Justicia Social en la Concreción Curricular de los Grados de Maestro

Social Justice in the Curricular Concretion of Teachers' Degree

Carlos Monge ^{1,*}, Patricia Gómez ¹ y Alba García-Barrera ²

¹ UNED, España

² Universidad a Distancia de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Educación superior
Formación del profesorado
Justicia social
Magisterio
Plan de estudios

RESUMEN:

La educación para la justicia social y la formación del profesorado resultan dos temas de especial interés para la transformación de las personas y de las sociedades. El principal objetivo de esta investigación fue analizar la presencia/ausencia de la justicia social en la planificación de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en los diferentes niveles de concreción curricular. Se trató de un análisis documental en tres niveles: (1) los libros blancos de los Grados de Maestro, (2) las memorias de verificación de dichas titulaciones de las universidades españolas incluidas en el Ranking Shanghái y (3) las guías docentes de todas las asignaturas de estas titulaciones seleccionadas (n = 1 856). Los principales resultados indicaron una presencia sustancial de la justicia social en las competencias, tanto en el primer como en el segundo nivel de concreción curricular. No obstante, su distribución fue desigual en las guías docentes en función de la universidad, la titulación, el curso, el carácter de la asignatura y los elementos curriculares. Se necesitan políticas públicas que conformen un primer nivel de concreción más comprometido con la temática, así como mayor uniformidad entre las titulaciones y universidades.

KEYWORDS:

Curriculum
Higher education
School teaching
Social justice
Teacher education

ABSTRACT:

Education for social justice and teacher education are two topics of special interest for the transformation of people and societies. The main aim of this study was to analyze the presence/absence of social justice in the planning of initial education of Early Childhood and Primary Education teachers at different levels of curricular concretion. It was a documentary analysis at three levels: (1) the white papers of Teacher Degrees, (2) the verification reports of these degrees from the Spanish universities included in the Shanghai Ranking, and (3) the teaching guides of all the subjects of these selected degrees (n=1 856). In general terms, the main results indicated a substantial presence of social justice in the competences, both in the first and second level of curricular concretion. However, its distribution was uneven in the teaching guides depending on the university, the degree, the course, the nature of the subject and the curricular elements. Public policies are needed that form a first level of concreteness more committed to the subject, as well as greater uniformity between degrees and universities.

CÓMO CITAR:

Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>

1. Introducción

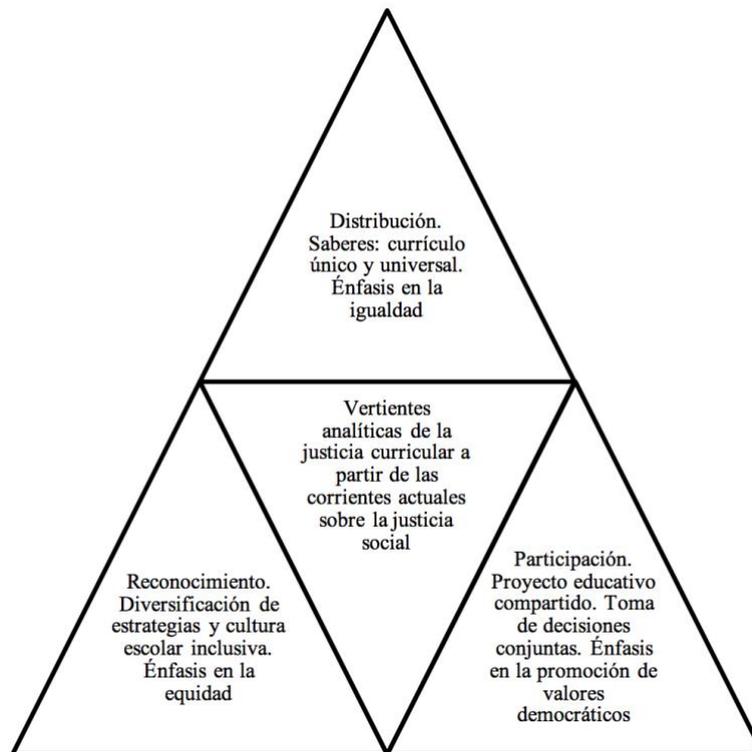
Un currículo basado en la justicia social y que persiga el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes debe comprender que el éxito educativo solamente se logra situando los elementos de desarrollo curricular como oportunidades de aprendizaje que garanticen una verdadera equidad para todo el alumnado. Dichas oportunidades se encuentran, a su vez, condicionadas tanto por las dimensiones “físicas” que apoyan la enseñanza (p. ej., distribución horaria, recursos materiales, recursos personales o infraestructuras) como por las afectivas, culturales, organizacionales, familiares, históricas, identitarias y políticas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019, p. 154). Por tanto, el currículo debe ser entendido desde un enfoque amplio y profundo que tenga en cuenta todas estas dimensiones desde una perspectiva sistémica (Llaña, 2011), dotándolo, a su vez, de flexibilidad en los niveles de concreción que faciliten la búsqueda de la equidad, la inclusión y la justicia social (Silva y Fraga, 2021; Torres, 2011).

Las desigualdades a las que se enfrenta el sistema educativo son numerosas y diversas (p. ej., clase social, género, edad, estado de salud, procedencia o creencias). Por ello, tratar igual a quienes son diferentes promueve la desigualdad, porque no hay nada más injusto que ofrecer lo mismo a quienes son radicalmente distintos (Santos-Guerra, 2006). En este sentido, hablar de justicia social y de justicia curricular es entender la necesidad de desarrollar acciones compensatorias que permitan dar más a quienes menos tienen (Cruz, 2016), atendiendo sus necesidades educativas personales (García-Barrera, 2013).

No obstante, lograr este objetivo resulta complejo, puesto que las concreciones curriculares reflejan parte de los conocimientos y valores que culturalmente han sido seleccionados para ser transmitidos (Cruz, 2016) y mantenidos en el tiempo. Por ello, la escuela reproduce y perpetúa las desigualdades sociales, económicas y culturales (Bourdieu y Passeron, 2001) y, a su vez, la sociedad reproduce las desigualdades generadas en las escuelas en un complejo ciclo que se retroalimenta mutuamente y que debe romperse para conseguir una justicia social real y efectiva (Connell, 2006).

Para que exista justicia curricular, según este autor, los contenidos deben abordarse desde una posición contra-hegemónica, es decir, desde la perspectiva de los menos favorecidos, planteando, por ejemplo, “los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos” (Connell, 2006, p. 64). Por su parte, de la Cruz (2016) entiende la justicia curricular como la intersección entre la distribución, la participación y el reconocimiento (Figura 1). Así, una verdadera justicia curricular debe constituir la base de un currículo común (Connell, 2006; Montero, 2021), siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (Alba et al., 2014), es decir, se trata de concretar esa confluencia añadiendo a la distribución aquellos conocimientos de un currículo común basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje con especial énfasis en la equidad.

De esta forma, en el ámbito educativo, sin duda, la justicia curricular ha de promover la justicia social, formando ambas un intrincado de acciones promovedoras de un entorno basado en la inclusión y en la equidad, comportando consecuencias positivas fuera del entorno escolar y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa. Las construcciones pedagógicas y curriculares no pueden desvincularse de la cultura escolar para la justicia social (Silva y Fraga, 2021).

Figura 1**Aproximaciones al concepto de justicia curricular**

Nota. Recuperado de Cruz (2016, p. 5).

2. Revisión de la literatura

2.1. Educación para la justicia social

Según Lobatón (2018), el concepto de justicia social se debe al autor Luigi Taparelli d'Azeglio y aparece por primera vez publicado en la Encíclica *Quadragesimo Anno* en 1931, donde se recogen las palabras del papa Pío XI que subrayan la necesidad de redistribuir los bienes bajo los parámetros del bien común o de la justicia social para romper la acusada brecha entre ricos y pobres. No obstante, definir el concepto de justicia social no resulta una tarea sencilla ni exenta de dilemas, ya que, a menudo, se ha visto envuelta en discursos de fuerte carácter ideológico (Rizvi, 1998). Además, puede considerarse un concepto claramente multidimensional porque, en buena medida, depende de la perspectiva que tome quien la defina y el énfasis que haga en ciertos aspectos.

En líneas generales, las perspectivas sobre justicia social pueden dividirse en cinco enfoques: (1) el enfoque procedimental de Rawls, (2) el enfoque de las capacidades de Nussbaum y Sen, (3) el enfoque de las tres “R” de Fraser, (4) la teoría plural de Honneth, y (5) el enfoque crítico de Young. A la hora de definir la justicia social, sin duda, debe comenzarse haciendo mención al enfoque procedimental, que encierra toda la tradición de la teoría distributiva de Rawls (1971). Dicha teoría también se conoce como contrato social o teoría procesal y ha sido la predominante en las sociedades occidentales durante largo tiempo, influyendo en las concepciones de la justicia dentro del ámbito educativo (McArthur, 2019). En un intento por resumir esta compleja teoría, se puede afirmar que en cierto modo persigue la equidad, considerando la

necesidad de compensar las desigualdades ofreciendo más recursos a quienes más lo requieren.

Extrapolando esta consideración al terreno educativo, Bolívar (2005) afirma que la justicia distributiva “debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (p. 43). Es decir, los centros educativos deben atender a las necesidades personales de aquellos estudiantes que se encuentren en situación de desventaja, ofreciéndoles los recursos que precisen para garantizarles un aprendizaje de calidad.

Sin embargo, el enfoque de las capacidades desarrollado por Nussbaum (2006) y Sen (2007) surge como contraposición a esta teoría distributiva rawlsiana y pone el énfasis en la realidad de la vida de las personas, subrayando su carácter complejo y multifacético. De este modo, pasa a poner los resultados en el centro de la diana en lugar de los procedimientos. No obstante, llegados a este punto cabe destacar que el enfoque procedimental y el enfoque de capacidades no son incompatibles (McArthur, 2019), sino que realmente pueden interpretarse como complementarios, ya que los resultados siempre dependen del procedimiento y viceversa.

En cuanto al enfoque crítico de la justicia social, asociado a la escuela de Frankfurt, busca “un punto de apoyo en el mundo social que, al mismo tiempo, apunte más allá de él” (Fraser, 2003, p. 202). Esta perspectiva pone de relieve la falsa antítesis que se produce entre los planteamientos de redistribución y reconocimiento, ya que ambos deben complementarse para tener una adecuada repercusión a nivel de justicia social. En este sentido, Young (1990) afirma que “una teoría crítica de la justicia social debe considerar no solamente los patrones vinculados a la distribución, sino a los procesos y a las relaciones que producen y reproducen dichos patrones” (p. 241). Es decir, no basta con redistribuir recursos para intentar reducir las desigualdades, sino que resulta imprescindible identificar por qué y cómo se construyen dichas desigualdades entre la población, debiendo priorizar el reconocimiento de las culturas minoritarias y la identificación de aquellos obstáculos o formas de opresión que sufren determinados estudiantes y que limitan sus oportunidades de aprendizaje.

En este mismo sentido, Honneth (2004) realiza una fuerte oposición al enfoque de Fraser, enfatizando que el reconocimiento y la redistribución no deben separarse para alcanzar la igualdad participativa. En su lugar, este autor sugiere que la justicia social debe evitar la negación de los derechos considerados legítimos de la persona, basándose en la idea de que el reconocimiento contribuye a reforzar la construcción y el desarrollo de la identidad personal en función de tres esferas: el amor, la igualdad de trato ante la ley y la estima social.

Dentro de la teoría crítica, cabe también destacar la justicia moral derivada de la teoría intersubjetiva de Honneth (2014), cuyo planteamiento se centra en la idea de reconocimiento mutuo. Considera que la justicia social se construye mediante las formas en que las personas interactúan entre sí, que a su vez permiten expresar su propia individualidad, interrelacionando, por tanto, intrínsecamente el ámbito social con el individual. En esta relación de justicia moral puede retomarse el enfoque de las tres “R” de Fraser (2008), que incluye tres dimensiones principales:

- Redistribución, entendida como justicia económica, ya que toma como base la teoría distributiva de Rawls (1971) en relación con el reparto de bienes primarios (recursos materiales y recursos culturales).

- Reconocimiento, considerado como justicia cultural, en cuanto que subraya la importancia de valorar las diferencias individuales como una riqueza.
- Representación, entendida como justicia política, porque persigue una participación social plena de todas las personas, garantizando las condiciones que la hagan posible en condiciones de equidad.

Por otra parte, retomando como marco el enfoque de Fraser sobre justicia social, Belavi y Murillo (2020) proponen cinco dimensiones para reflexionar y sugerir prácticas que mejoren la realidad escolar:

- Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, en línea con la justicia distributiva de Rawls aplicada como la entiende Bolívar (2005), en tanto forma de vencer las desigualdades y la inequidad en el acceso, la participación y los resultados, apostando por la equidad.
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social, en línea con lo propuesto por Nussbaum (2006) y Sen (2007), como la intención de cuestionar los valores culturales dominantes en la educación y fomentar el respeto hacia las diferencias individuales, promoviendo el aprendizaje mutuo.
- Gobernanza escolar democrática, entendida como medio para favorecer la participación dinámica y espontánea de toda la comunidad educativa, tanto en la gestión como en la toma de decisiones, a través de un liderazgo horizontal.
- Currículo crítico y participativo, considerado como el modo de construir nuevas formas de conocimiento que rompan con las hegemonías socioculturales y educativas heredadas, valorando los saberes y las experiencias de la comunidad.
- Cultura escolar democrática, que hace referencia a la promoción de la justicia social, la equidad y la participación en las escuelas, conformándose de forma holística junto a las expectativas y las asunciones básicas de los participantes.

En línea con un trabajo previo de revisión (Murillo et al., 2014) se examinan las dimensiones que tienen en cuenta algunos de los principales instrumentos de medida de la justicia social existentes, se observan las siguientes:

- Escala de Creencia Global en un Mundo Justo (Lipkus, 1991), que está compuesta por tres dimensiones: justicia interpersonal, justicia socio-política y cinismo/fatalismo.
- Escala de Aprendizaje para la Enseñanza de Creencias sobre Justicia Social (Ludlow et al., 2008), que consta de 12 ítems sin establecer categorías o dimensiones que los engloben, aunque la escala mide las creencias de los maestros en relación con dos ámbitos: la redistribución (de recursos, oportunidades y resultados de aprendizaje) y el reconocimiento (de los conocimientos, tradiciones y fortalezas de los estudiantes).
- Escala de Justicia Social (Torres-Harding et al., 2012), la cual incluye 29 ítems agrupados en cuatro subescalas: actitudes hacia la justicia social, control de comportamiento percibido, intenciones de comportamiento y normas subjetivas. Esta escala cuenta con una traducción y adaptación al español (Hidalgo et al., 2018)

- Cuestionario de Justicia Social (Jacott et al., 2014), que distribuye sus ítems equitativamente entre las tres dimensiones que componen la justicia social (redistribución, reconocimiento y representación).
- Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (Murillo et al., 2014), la cual parte de las tres dimensiones ya mencionadas (redistribución, reconocimiento y representación) y consta de tres subescalas: actitudes hacia la justicia social, papel de la educación en la justicia social y compromiso personal con la justicia social.
- Cuestionario de Representaciones de Justicia Social (Sainz y Jacott, 2020), que cuenta con una versión para estudiantes de Educación Secundaria y con otra versión para profesores, e incluye cuatro subescalas: redistribución, reconocimiento, representación y justicia social en educación.

No obstante, quizá la forma más adecuada de definir la justicia social sea como un verbo, tal como sostienen autores como Griffiths (2003) o Murillo y Hernández (2011), ya que debe ser entendida como un proyecto dinámico e inacabado fruto de un proceso continuo de reflexión y mejora.

2.2. Formación docente para la justicia social

De acuerdo con un estudio de revisión (Pugach et al., 2019), si bien es cierto que la formación del profesorado en materia de justicia social va adquiriendo un mayor protagonismo en los últimos años, todavía queda por seguir investigando sustancialmente sobre este tema.

La formación del profesorado es un eje fundamental para producir mejoras en el sistema educativo y social. En este sentido, cabe considerar que “equipar al profesorado para la tarea esencial de servir como defensores de la justicia social en sus aulas y comunidades escolares debe convertirse en la tarea central de los programas de formación docente” (Bieler y Burns, 2017, p. 147). Y, precisamente, esa formación específica sobre justicia social suele ser más enriquecedora en los primeros años de las titulaciones conducentes al ejercicio de la docencia (Andrews et al., 2018). Así, cabe considerar que, junto al profesorado universitario, unas instituciones de Educación Superior comprometidas con la justicia social calan directamente en los aprendizajes de los futuros maestros en torno a esta cuestión (Dover et al., 2020).

Poniendo especial atención sobre la formación inicial del profesorado, se evidencian ciertas lagunas para la capacitación docente en torno a la justicia social. Entre ellas puede destacarse la falta de un enfoque reflexivo acerca de la multiculturalidad y la justicia social (Gorski y Dalton, 2020), la ruptura incoherente entre la justicia social teórica y la justicia social práctica (Colmenares, 2021), la carencia de un enfoque de auto-aprendizaje solidario (Reyes et al., 2021), los posicionamientos alejados del estructuralismo racial crítico (Wiggan et al., en prensa) o, entre otros ejemplos, la desconexión artificial entre investigación y enseñanza de la justicia social (Vigo-Arrazola et al., 2019).

Dada su importancia, las políticas que rigen y orientan la formación del profesorado en materia de justicia social deben ser analizadas exhaustivamente para su mejora a partir de la revisión de su diseño y desarrollo (Beach, 2019; Burns y Miller, 2017). Y esto debe hacerse especialmente en contextos de gran diversidad social, cultural, económica, étnica, etc. (Petchauer y Mawhinney, 2017), como es el caso del contexto español.

3. Método

El objetivo de esta investigación fue analizar la presencia/ausencia de la justicia social en la planificación de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, partiendo de las sugerencias realizadas a nivel nacional, pasando por los planteamientos institucionales de las universidades y concluyendo con las concreciones docentes para cada asignatura.

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo mediante análisis documental en tres niveles. En el primer nivel se examinaron las sugerencias nacionales para los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria plasmadas en el famoso Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2004). En un segundo nivel se estudiaron 30 memorias para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, presentes en el Academic Ranking of World Universities (conocido como Shanghai Ranking) de Educación en 2020 (Cuadro 1). Y, de forma similar a lo realizado por Monge y Gómez (2021), en un tercer nivel se analizaron las guías docentes de todas las asignaturas (2020-2021) de dichas titulaciones en estas universidades incluidas en el ranking (Cuadro 2). Siendo conscientes de las polémicas generadas y de las debilidades del uso de estos sistemas de clasificación de la investigación y la docencia, el Shanghai Ranking parece ser el más extendido a la hora de evaluar propuestas de movilidad, acreditaciones, reconocimientos, etc. (Martínez, 2011).

Cuadro 1

Universidades españolas en el Shanghai Ranking de Educación (2020)

	Posición mundial	Publicaciones indexadas	Citas recibidas	Colaboración internacional	Mejores artículos
UAM	201-300	26.4	75.8	68.1	19.2
UB	201-300	35.2	63.5	60.7	19.2
UAB	301-400	27.3	64.4	62.5	0
UCLM	301-400	22.7	68.8	48.8	19.2
UGR	301-400	28.3	62.0	58.5	13.6
ULL	301-400	20.9	77.9	56.1	13.6
UNIZAR	301-400	23.3	77.5	55.9	13.6
UPF	301-400	23.8	78.4	64.9	13.6
UPV/EHU	301-400	30.5	68.3	40.2	13.6
US	301-400	26.4	73.1	50.3	13.6
USAL	301-400	24.3	70.5	70.4	13.6
UC3M	401-500	19.0	88.8	73.8	0
UDG	401-500	16.1	67.6	49.8	19.2
UMA	401-500	22.7	58.5	43.6	13.6
UNIOVI	401-500	25.9	77.9	62.4	0
UNED	401-500	24.3	70.4	46.0	0
UOC	401-500	26.9	72.4	60.8	0
UV	401-500	32.1	65.3	48.0	0
UVA	401-500	24.3	70.1	59.3	0

Nota. Las universidades en el mismo rango de la clasificación han sido ordenadas alfabéticamente.

Cuadro 2**Guías docentes analizadas por titulación y universidad**

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Total
UAM	73	93	166
UB	67	86	153
UAB	61	77	138
UCLM	56	65	121
UGR	48	53	101
ULL	46	54	100
UNIZAR	49	83	132
UPF	0	0	0
UPV/EHU	52	51	103
US	41	50	91
USAL	55	62	117
UC3M	0	0	0
UDG	82	82	164
UMA	39	63	102
UNIOVI	48	83	131
UNED	0	0	0
UOC	0	0	0
UV	38	75	113
UVA	47	77	124
<i>Total</i>	<i>802</i>	<i>1.054</i>	<i>1.856</i>

Nota. Existen algunos casos donde no se recopilieron las guías docentes porque en el curso académico 2020-2021 no se ofertaron las titulaciones de interés para esta investigación.

El análisis documental se realizó con la ayuda del software Atlas.ti 8 en base a un sistema de categorías prefigurado que contemplaba las dimensiones configuradoras de la justicia social propuestas por Fraser (2008) y replicadas empíricamente en otros estudios (Jacott et al., 2014; Murillo et al., 2014; Sainz y Jacott, 2020): redistribución (justicia económica), reconocimiento (justicia cultural) y representación (justicia política). También se tuvo en cuenta la tipología de asignaturas, sus créditos y los elementos curriculares referentes al citado sistema categorial. Los documentos seleccionados fueron analizados en tres fases:

- A través del buscador de palabras de Atlas.ti, se realizó la búsqueda y selección de palabras claves que se configuraban como elementos identificadores de la investigación (p. ej., redistribuir, reconocimiento o redistribuido), así como sus respectivas raíces. Este proceso se realizó por dos de los investigadores, con el fin de triangular la información y determinar si las evidencias encontradas eran idóneas para incluir en el estudio. Concretamente, partiendo de un listado de palabras previamente establecido, cada investigador analizó por separado los documentos y, posteriormente, se pusieron en común las categorizaciones hechas. En dicho proceso de contraste, solamente en cuatro casos no se llegó a consenso y se consultó a un experto reconocido en la materia. Tanto el análisis documental como la triangulación han demostrado ser estrategias adecuadas para el análisis exploratorio del marco normativo y del diseño curricular (Silva y Fraga, 2021).
- Con el fin de delimitar el sistema de categorías emergentes, los investigadores realizaron una lectura comprensiva de forma individual y conjunta para

detectar y seleccionar nuevas evidencias en los datos y así hacer un estudio más preciso y exhaustivo.

- Para realizar el informe final del estudio en cuanto a los datos obtenidos se ordenaron por frecuencia o aparición todas las categorías delimitadas.

4. Resultados

4.1. Sugerencias nacionales para la justicia social en la formación inicial del profesorado

En líneas generales, la aparición expresa del término “justicia social” fue inexistente en el conjunto de sugerencias y pautas generales para el diseño e implantación de los Grados en Educación Infantil y Primaria que se recogen en el Libro blanco (ANECA, 2004). Y tampoco se encontraron referencias explícitas a la redistribución de recursos como dimensión configuradora de la justicia social.

En cambio, la justicia social sí se vio ampliamente recogida en lo que respecta al reconocimiento social. Concretamente, se apreciaron referencias que iban desde una declaración de intenciones sobre la figura docente (p. ej., “la demanda de un mayor reconocimiento social de la labor del maestro siempre ha estado vinculada con la necesidad de mejorar su formación inicial” identificado en el preámbulo) hasta un marco competencial del perfil docente (p. ej., la competencia transversal “reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad” o la competencia específica “reconocer como elemento de riqueza e integración en las actividades de clase las lenguas de todos sus alumnos”). Y, aunque en menor medida, la representación como dimensión configuradora de la justicia social también se vio recogida en el marco competencial sugerido desde las directrices nacionales (p. ej., la competencia específica “Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social”).

Todos estos resultados fueron muy semejantes tanto en el Grado en Educación Infantil como en el Grado en Educación Primaria.

4.2. Planteamientos universitarios para la justicia social en la formación inicial del profesorado

La justicia social y sus elementos constituyentes tuvieron mayor presencia y concreción en las memorias de verificación de las titulaciones analizadas. En este caso, especialmente se reflejó en las competencias (p. ej., la competencia específica “diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid). Y, aunque en menor medida, también se contempló en los contenidos (p. ej., “educación para la paz, la igualdad y la justicia social” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Gerona) y resultados de aprendizaje (p. ej., “analizar desde la perspectiva sociológica el estado de la educación en el marco de sociedades multiculturales, democráticas y desiguales, desarrollando su propio compromiso ético, educativo y de justicia social” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona).

Aunque la redistribución de los recursos no apareció de forma explícita en las memorias de verificación, sí resultó muy patente la presencia del reconocimiento como

dimensión configuradora de la justicia social. Especialmente se vio reflejada en las competencias, tanto generales (p. ej., “reconocer y respetar la diversidad individual, social y cultural” del Grado en Educación Infantil de la Universidad del País Vasco) como específicas (p. ej., “reconocer la diversidad como una cualidad inherente al ser humano y establecer pautas de intervención educativa teniéndola en cuenta” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha).

De igual forma, la representación también se vio ampliamente reflejada en los documentos analizados. Sin embargo, no se hizo a través de los elementos curriculares prescriptivos, sino que se reflejó especialmente en la que concierne a practicar la representación desde los órganos consultivos y delgados de los estudiantes, lo que, en mayor o menor medida, estuvo presente en todas las universidades y titulaciones analizadas.

A pesar de la presencia de la justicia social en los planteamientos universitarios para la formación inicial del profesorado, se pudo destacar su amplia primacía en los Grados de Educación Infantil frente a los Grados en Educación Primaria, salvo en lo relativo a la representación.

4.3. Planificaciones de aula para la justicia social en la formación inicial del profesorado

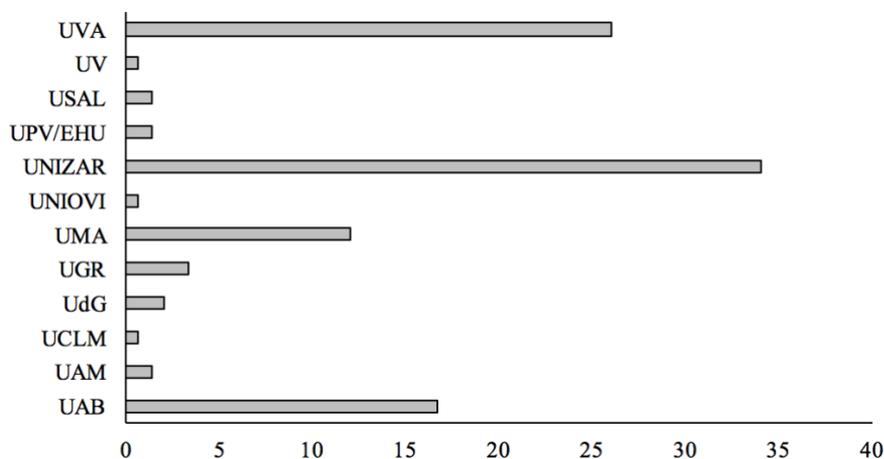
La mayoría de las referencias encontradas en las guías didácticas hacían mención explícita a la justicia social (90,07%). En cambio, no se detallaron sustancialmente sus factores constituyentes analizados: representación (7,29%), redistribución (1,32%) y reconocimiento (1,32%).

Gran parte de las referencias a la justicia social y sus factores constituyentes tuvo mayor presencia en las guías docentes de los Grados en Educación Primaria (67,33%) frente a los Grados de Educación Infantil (32,67%).

La justicia social no estuvo presente en las guías didácticas de dichas titulaciones de varias universidades: Universitat de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Pompeu i Fabra y Universidad de Sevilla. En cambio, como se pudo apreciar (Figura 2), sí estuvo presente fuertemente en la Universidad de Zaragoza (34%), la Universidad de Valladolid (26%), la Universitat Autònoma de Barcelona (16,67%) y la Universidad de Málaga (12%).

Figura 2

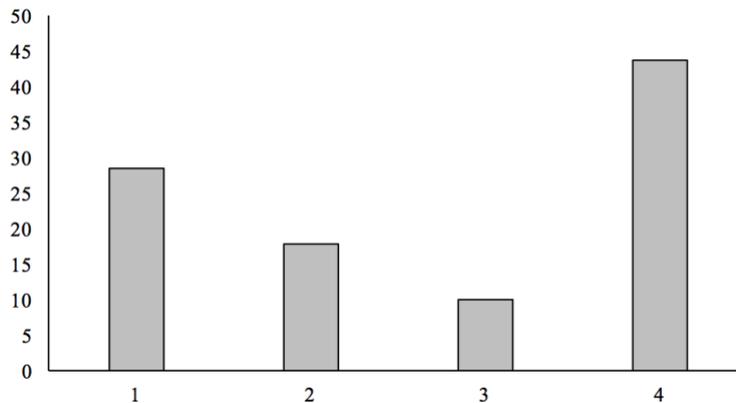
Distribución de la justicia social por universidades



Donde mayor presencia tuvo la justicia social (incluidos sus factores constituyentes) fue en asignaturas de cuarto curso (43,71%), mientras que donde menos referencias se encontraron fueron en las asignaturas de tercero (9,94%) (Figura 3). Y la media de créditos (*European Credit Transfer System*) de las asignaturas con presencia de justicia social fue de 6,81 (DT = 2,44).

Figura 3

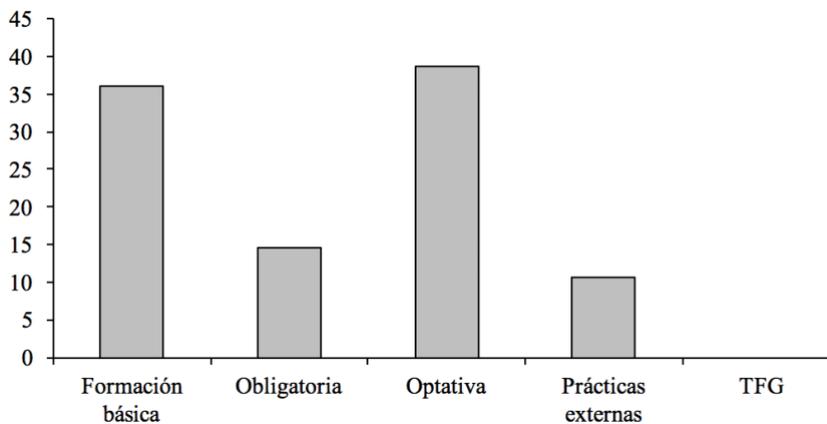
Distribución de la justicia social por cursos



A pesar de no estar presente en los Trabajos Fin de Grado, la justicia social sí estuvo presente en guías didácticas de asignaturas optativas (38,67%) y asignaturas de formación básica (36%) (Figura 4).

Figura 4

Distribución de la justicia social por carácter de las asignaturas

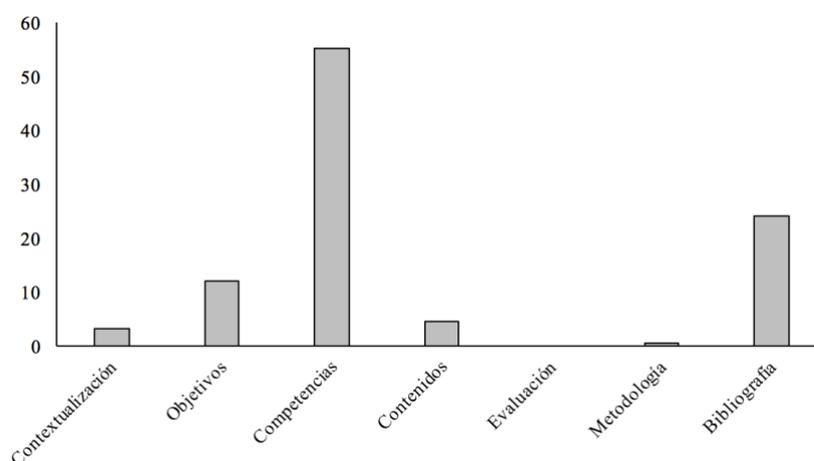


La mayor parte de las referencias a la justicia social se concentraron en las competencias recogidas en las guías didácticas (55,33%) (p. ej., “elaborar modelos de secuencias didácticas para el fomento de la libertad democrática, la igualdad de género, la justicia social y la solidaridad” de la asignatura Estrategias de mediación del Grado en Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona) (Figura 5). El 24% de las evidencias encontradas sobre justicia social se hallaron en las bibliografías de las guías didácticas, siendo especial el caso de la asignatura Hacia una escuela inclusiva de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga, que incluyó cinco referencias sobre esta temática para cada una de las titulaciones. El 12% de las citas se enmarcaron en los objetivos de las asignaturas (p. ej., “fomentar la ciudadanía democrática y los valores humanos, la libertad igualitaria, la justicia social, la solidaridad, el sentido crítico y la eliminación de estereotipos y sesgos” de la asignatura

Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca). En cambio, la justicia social quedó con mucha menor presencia en los contenidos (p. ej., “derechos humanos, justicia social y equidad: las políticas de igualdad y calidad” de la asignatura Hacia una escuela inclusiva del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga), la contextualización de las asignaturas (p. ej., “para superar esta mirada estrecha debemos plantearnos una mirada educativa que promueva una conciencia crítica y que haga posible una eco-ciudadanía responsable, comprometida y capaz de tomar decisiones sobre su vida individual y colectiva desde una mirada de justicia social” de la asignatura Educación, sostenibilidad y consumo del Grado en Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona) y la metodología (p. ej., “desde el Plan de Acción Tutorial de esta asignatura [...] se prepara a los futuros maestros/as para afrontar desde el aula los problemas medioambientales, de integración y de justicia económica y social” de la asignatura Educación en valores del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo). Finalmente, pudo señalarse que no se encontró ninguna referencia explícita a una evaluación comprometida con la justicia social.

Figura 5

Distribución de la justicia social por elementos curriculares



5. Discusión y conclusiones

En línea con lo argumentado por autores como Beach (2019) o Burns y Miller (2017), es importante analizar las diferentes políticas que ordenan y concretan la formación del profesorado en materia de justicia social, siendo el tema central de este trabajo la formación inicial que se ofrece desde las Facultades de Educación. Y también cabe recoger una interesante afirmación de Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes (2019):

Educación en la diversidad y singularidad desde la perspectiva de la justicia social es una oportunidad de enriquecer el diálogo curricular, con el fin de renovar las políticas públicas en pos del desarrollo, la cohesión, la paz y la democracia. [...] Una escuela justa y, por lo tanto, un currículo justo, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, entregando oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones. (p. 159)

A pesar de la falta de referencias explícitas a la justicia social en el Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2004), sí se encuentran aspectos relacionados con el reconocimiento social como dimensión configuradora de la justicia social (Fraser, 2008; Jacott et al., 2014; Murillo et al., 2014; Sainz y Jacott, 2020). Esto supone

centrarse casi exclusivamente en la equidad educativa, frente a otras cuestiones importantes como la promoción de unos valores democráticos (Cruz, 2016).

Sin embargo, las instituciones universitarias sí amplían sus propuestas curriculares y añaden la justicia social en las titulaciones que ofertan para el ejercicio de la docencia. Si bien es cierto que recogen aspectos relacionados con la justicia social, con el reconocimiento y con la representación, la mayor parte de las evidencias encontradas se concentran en torno a las competencias de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Esto puede deberse a la importancia que toma el perfil competencial del profesorado en las políticas educativas (Beach, 2019). No obstante, se debe vigilar que no existen desajustes entre las actuaciones de las instituciones y administraciones en torno a esta cuestión (Montero, 2021).

Sin embargo, las concreciones curriculares en su tercer nivel resultaron ciertamente desiguales en función de la universidad, la titulación, el curso, el carácter de la asignatura y los elementos curriculares. Así, mientras que unas universidades reúnen el 34% de las referencias a la justicia social y a sus factores constituyentes, otras instituciones universitarias omiten estos términos. Esto supone que cientos de estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria terminen sus estudios sin haber abordado formalmente esta temática durante su preparación como futuros profesores. Y esto, además, lleva a que una gran parte de profesores en activo demande programas formativos específicos centrados en esta temática para suplir las deficiencias de su formación inicial, tal como afirman Petchauer y Mawhinney (2017).

También existe una desproporción en función de la titulación (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. Teniendo en cuenta que muchas de las investigaciones sobre formación inicial del profesorado en materia de justicia social se centran en etapas obligatorias y/o post-obligatorias (Colmenares, 2021; Gorski y Dalton, 2020; Reyes et al., 2021; Vigo-Arazola et al., 2019; Wignan et al., en prensa), los resultados aquí alcanzados vienen a confirmar que su presencia es mucho mayor en el Grado en Educación Primaria frente al Grado en Educación Infantil.

Los resultados aquí hallados vienen a indicar que la mayoría de las asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que abordan la justicia social son de cuarto curso y de carácter optativo. Precisamente, esto viene a desoír las recomendaciones surgidas al amparo de los resultados de otro estudio en torno a esta cuestión (Andrews et al., 2018).

La justicia social también se distribuye de forma heterogénea entre los elementos curriculares de las guías didácticas de la formación inicial del profesorado. Así, por ejemplo, se pueden encontrar asignaturas que recogen competencias centradas en la justicia social y que, a su vez, no se plasma a través de objetivos ni contenidos. En este sentido, cabe destacar que cuando se producen descompensaciones entre los elementos curriculares también se diluyen los aspectos a abordar, generándose, además, situaciones de incoherencia curricular e injusticia (Torres, 2011).

Una presencia insuficiente de la justicia social en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria supone una debilidad que afecta a la equidad y la inclusión, lo que puede restar oportunidades de aprendizaje justas entre todo el alumnado, tanto de las Facultades de Educación como de las escuelas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Precisamente, esto requiere una ordenación curricular justa y comprometida con la convivencia democrática (Laña, 2011).

Precisamente, todas estas consideraciones han de ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar o revisar los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Desde un primer nivel de concreción curricular, se sugiere que la ANECA incorpore explícitamente la justicia social en sus orientaciones generales, especialmente en lo relativo a la enseñanza de valores democráticos. Una sociedad democrática y justa socialmente se basa, en gran medida, en los valores que se transmiten desde las escuelas, lo que requiere necesariamente tener a un profesorado capacitado en este sentido. Desde un segundo nivel de concreción curricular, se sugiere la necesidad de llevar la justicia social a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas o a la Conferencia de Decanos de Educación para llegar a acuerdos sobre la temática y asumir el compromiso de incorporar la justicia social a los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, especialmente más allá de las competencias. Y, desde un tercer nivel de concreción curricular, se sugiere que la justicia social esté presente en las aulas de formación básica y obligatoria de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Para ello es fundamental planificarlo a través de las guías docentes y no dejarlo como parte del currículo oculto.

No obstante, todos estos resultados y conclusiones han de ser considerados teniendo en cuenta las debilidades metodológicas de este estudio. Si bien es cierto que las conclusiones se extraen de una extensa cantidad de documentos de las etapas educativas más fundamentales, las guías docentes analizadas pertenecen a las universidades españolas mejor posicionadas en educación en uno de los *rankings* más prestigiosos. Esto puede llevar a la siguiente cuestión que se abre para futuras investigaciones: ¿qué está sucediendo con la justicia social en el resto de universidades españolas para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria? De igual forma, como afirman Burns y Miller (2017) o Montero (2021), una cosa es lo que se planifica y otra cosa es lo que se desarrolla en la práctica, por lo que futuras líneas de investigación deben complementar el análisis documental con la observación de campo y la reflexión docente que permita descubrir dichas incoherencias. En cualquier caso, la justicia social supone un campo que todavía debe seguir mejorando su presencia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Andrews, P. G., Moulton, M. J. y Hughes, H. E. (2018). Integrating social justice into middle grades teacher education. *Middle School Journal*, 49(2), 4-15. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1509562>
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. ANECA.
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 26-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (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>

- Bieler, D. y Burns, L. D. (2017). The critical centrality of social justice in English teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 27, 147-163. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720170000027008>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Burns, L. D. y Miller, S. (2017). Social justice policymaking in teacher education from conception to application: Realizing standard VI. *Teachers College Record*, 119(2), 1-38.
- Colmenares, E. E. (2021). Exploring student teachers' "stuck moments": Affect(ing) the theory-practice gap in social justice teacher education. *Professional Development in Education*, 47(1-2), 377-391. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879229>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Ediciones Morata.
- Cruz, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, 1-16.
- Dover, A.G., Kressler, B. y Lozano, M. (2020). Learning our way through: Critical professional development for social justice in teacher education. *New Educator*, 16(1), 45-69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Fraser, N. (2003). Distorted beyond all recognition: A rejoinder to Axel Honneth. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 198-236). Verso.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity.
- García-Barrera, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las necesidades educativas personales [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/2TxG4dc>
- Gorski, P. C. y Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Open University.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la Escala de Justicia Social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M.F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education* (pp. 122-139). CiCe.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just worldscale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90081-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90081-L)

- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares: Una incursión hacia su invisibilidad*. Bravo y Allende Editores.
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 209-227). Universidad Católica del Maule.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.
<http://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: Una visión crítica. *Revista de Educación Superior*, 157(1), 77-97.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Monge, C. y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Montero, 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>
- 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.
- Murillo, F. J., Hernández, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University.
- Petchauer, E. y Mawhinney, L. (2017). *Teacher education across minority-serving institutions: Programs, policies, and social justice*. Rutgers University.
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J. y Matewos, A.M. (2019). A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University.
- Reyes, G., Aronson, B., Batchelor, K. E., Ross, G. y Radina, R. (2021). Working in solidarity: An intersectional self-study methodology as a means to inform social justice teacher education. *Action in Teacher Education*, 43(3), 353-369.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1883149>
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Routledge.
- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). Diseño y validación de los cuestionarios de representaciones de justicia social para estudiantes de educación secundaria (CRJSES) y para profesores (CRJSP). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 351-381.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.017>
- Santos-Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Caja Mediterránea.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Penguin Press.

- Silva, S. y Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários: O caso de Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. y Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale. *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 77-88. <http://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Wiggan, G., Pass, M. B. y Gadd, S. R. (en prensa). Critical race structuralism: The role of science education in teaching social justice issues in urban education and pre-service teacher education programs. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085920937756>
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University.

Breve CV de los/as autores/as

Carlos Monge

Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (premio extraordinario), Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y miembro del grupo de investigación “Desarrollo profesional: formación e innovación educativa e intercultural y diseño de medios”. Email: carlos.monge@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>

Patricia Gómez

Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (premio extraordinario), Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y miembro de los grupos de investigación “Desarrollo tecnológico, exclusión socio-cultural y educación” y “Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa”. Email: patricia.gomez@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9163-7637>

Alba García-Barrera

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad a Distancia de Madrid, coordinadora del grupo de investigación para la “Mejora de los Procesos Educativos” y miembro del grupo de investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales”. Email: alba.garcia@udima.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1993-1406>



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

Los Límites al Acceso a la Educación Superior dentro de la Comunidad Andina: Más allá de la Cuestión Económica

The Limits to Access to Higher Education in the Andean Community: beyond the Economic Issue

Susana Herrero-Olarte ^{1,*} y José Jaime Baena ²

¹ Universidad de las Américas, Ecuador

² Institución Universitaria CEIPA, Colombia

DESCRIPTORES:

Comunidad andina
Educación superior
Cobertura
Acceso económico
Justicia social

RESUMEN:

El acceso a la educación superior ha sido entendido como un componente determinante para la evolución y desarrollo social de las regiones y los países. Este aspecto constituye de hecho un elemento clave para la medición de indicadores económicos relevantes como, por ejemplo, el índice de desarrollo humano. Según lo anterior, esta investigación explora las causas y mide los efectos de la mejora del acceso económico a la educación superior en los últimos años de los quintiles uno y dos entre los miembros de la Comunidad Andina cuyos países miembros son Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Luego, mediante un modelo econométrico de panel de datos y entrevistas se obtienen hallazgos fundamentales en relación al acceso a la educación superior; ya que esta puede incidir positivamente en la mejora de los ingresos familiares; también puede facilitar el acceso a becas y créditos dedicados para este propósito; y asimismo, esta puede garantizar oportunidades de acceso económico en el mercado laboral. Si bien el aumento de los ingresos tendría un impacto mayor al cubrir sobre todo el coste de oportunidad de estudiar, los límites de acceso a la educación se relacionan con otros criterios asociados a una menor cobertura, como la ruralidad, la etnicidad y el género, cuestiones todavía tímidamente tratadas desde la política.

KEYWORDS:

Andean community
Higher education
Coverage
Economic access
Social justice

ABSTRACT:

Access to higher education has been understood as a determining component for the evolution and social development of regions and countries. This aspect is, in fact, an essential element for the measurement of relevant economic indicators such as the human development index. Accordingly, this research explores the causes and effects of improved economic access to higher education in the last few years of the first and second quintiles among the members of the Andean Community in the last few years. Then, through an econometric model of panel data and interviews, fundamental findings are obtained concerning the access to higher education; since it can positively affect the improvement of family income; it can also facilitate the access to scholarships and credits dedicated to this purpose; and likewise, it can ensure opportunities of economic access in the labor market. Although the increase in income would have a greater impact by covering above all the opportunity cost of studying, the limits to access to education are related to other criteria associated with lower coverage, such as rurality, ethnicity and gender, issues that are still timidly addressed by the policy.

CÓMO CITAR:

Herrero-Olarte, S. y Baena, J. J. (2022). Los límites al acceso a la educación superior dentro de la comunidad andina: Más allá de la cuestión económica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 215-233.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.012>

1. Introducción

Pese a las dificultades propias de la región, a lo largo de este siglo XXI se ha producido dentro de los países de la Comunidad Andina una importante mejora de la cobertura de la educación superior, la cual parece estar relacionada con la implementación de políticas públicas enfocadas en cumplir ciertas características propias del Índice de Desarrollo Humano (IDH) (Aponte y Castro, 2016; Lamelas et al., 2005). En este sentido, desde el año 2005 al 2014, el porcentaje de jóvenes de 17 a 23 años que participa en el sistema de educación superior ha pasado del 9% al 13%. La mejora de la cobertura ha logrado darse, especialmente, en los dos quintiles más bajos de la escala social. Mientras que, en 2005, el porcentaje del quintil uno dentro del total de personas que participaban de la educación superior era del 11%, en 2014 fue del 16% (BID, 2019; UNICEF, 2019). Así la mejora podía reflejarse por el aumento del número de estudiantes con educación secundaria en los quintiles uno y dos como también por el incremento de la oferta de educación superior. Aunque es importante señalar que este comportamiento positivo en la participación del acceso de educación superior suele estar acompañado de progreso para la región, la deserción relacionada con otros criterios como la brecha de movilidad por etnias y grupos minoritarios y la brecha de género, es aún también una constante y todo un reto para la región (De Wit et al., 2005).

Evidentemente, esta mejora del acceso a la educación superior de los quintiles más bajos en la escala social de la Comunidad Andina necesariamente se relaciona con la extraordinaria reducción de la pobreza, el papel de la cooperación internacional, el desarrollo de programas de becas y créditos estudiantiles y el aumento de la clase media desde inicios del presente siglo (De Wit et al., 2005). Esta situación, ha permitido mejorar, de cierto modo, algunos indicadores sociales como el acceso a la educación secundaria e igualmente hacer frente a ciertos aspectos de desarrollo característicos de esta región y del mundo (Ely, 2006). Sin embargo, este periodo de mejoras sociales ha estado paralelamente marcado por la inestabilidad política y económica que parece ser una constante en Latinoamérica (Machinea, 2010).

Según todo lo que se mencionó previamente, este artículo explora el comportamiento que ha propiciado, tanto una mejora en el acceso económico a la educación superior de los quintiles más bajos como el aumento de los ingresos y de las becas y créditos. Todo lo anterior, a razón de comprender la dinámica y la implementación de políticas nacionales e internacionales dirigidas a seguir aumentando la cobertura de la educación superior en el actual contexto de inestabilidad en la región.

Para conocer la relación entre el acceso económico y la cobertura de la educación superior en los segmentos previamente indicados de la Comunidad Andina, se aplicó un modelo econométrico de panel de datos y series de tiempo. El modelo toma la cobertura de la base de datos oficiales de UNICEF (2019) en cuyo caso se consideran los ingresos familiares dentro de la Comunidad Andina como asimismo las becas y créditos proporcionados por los Ministerios de Educación de cada país. Las variables de control consideradas son el ciclo económico, el gasto público en educación terciaria, el número de estudiantes registrados en educación secundaria y una variable dicotómica que representa la crisis económica del 2008-2009. Los resultados obtenidos se complementaron con doce entrevistas mantenidas en los cuatro estados que integran este organismo internacional, todo esto, aplicado a familias de los

correspondientes quintiles a los cuales se enfoca este estudio y considerando a aquellos jóvenes que habían acabado la secundaria.

Subsecuentemente, los resultados del modelo son coherentes con lo esperado. La mejora del acceso económico de los quintiles uno y dos se relacionan estrechamente con la mejora de la participación en la educación superior, considerando tanto los ingresos familiares como las becas y los créditos estudiantiles. Por lo tanto, el acceso a la educación superior no depende exclusivamente de los ingresos económicos, dado que las posibilidades laborales del entorno, la distancia respecto al hogar, la pertenencia a una minoría étnica o incluso el rol como encargado o cabeza de familia (como suele suceder con el caso de las mujeres), quedan cada vez más claros como aspectos determinantes en la actualidad.

2. Cobertura y acceso económico a la educación superior en la comunidad andina

2.1. Evolución reciente y estado actual de la educación superior en la región

La educación superior constituye en la actualidad una de las principales preocupaciones dentro de la agenda política de los estados dada su relevancia como pilar fundamental para el progreso de las sociedades. En este sentido, la educación superior desde la administración pública es entendida como un componente esencial para el crecimiento económico y el desarrollo social (De Wit et al., 2005). Es por esto que el IDH, siendo un indicador multidimensional, presenta la educación, de la mano de la salud, como uno de sus pilares fundamentales para alcanzar un nivel de vida digno para los habitantes de los diferentes países y regiones en el mundo (Naval-Duran y Orduna, 2002).

Precisamente, en este estudio se toma el proyecto de integración de la Comunidad Andina, cuyos países conforman un bloque comercial y representan una iniciativa política internacional relevante en Latinoamérica sobre diversos temas como la propiedad intelectual y diferentes asuntos sociales. Es esencial destacar sobre este organismo regional constituido bajo un régimen de organización internacional, que su propósito es alcanzar un desarrollo integral, equilibrado y autónomo apuntando a consolidar la integración andina y sudamericana (Prieto, 2016). Este propósito, sin lugar a dudas está relacionado con la consecución de una multiplicidad de asuntos alusivos al IDH en donde la educación nuevamente se torna en un componente esencial para el mejoramiento de las condiciones sociales de los países. De hecho, a este respecto la evidencia teórica sugiere que la educación incide de un modo significativo en el crecimiento económico de las sociedades, todo esto debido al conocimiento adquirido y a ciertas competencias específicas alcanzadas por las personas. De ahí entonces la necesidad de que los estados implementen políticas públicas pertinentes para mejorar la educación como garante de desarrollo social y promotor del crecimiento económico (Espinoza, 2013).

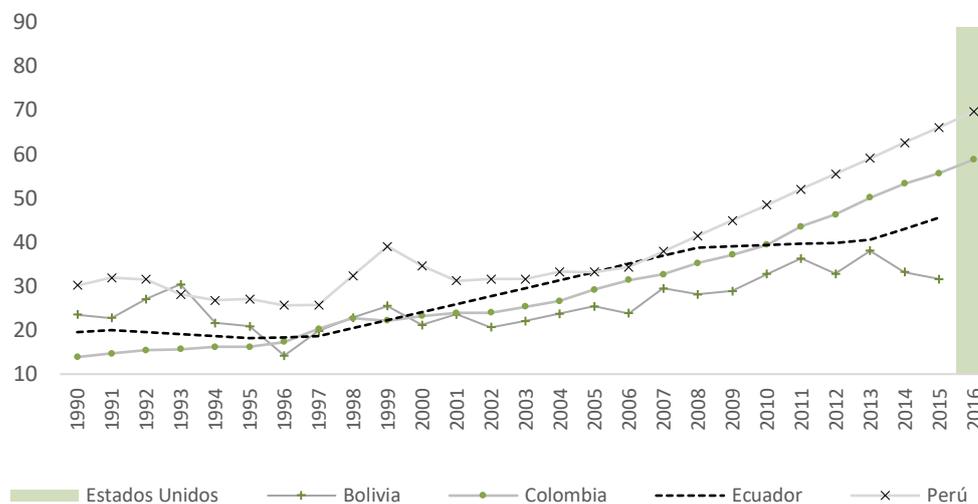
De este modo la Comunidad Andina, pese a sus dificultades de institucionalidad, ha venido efectuando importantes esfuerzos coordinados entre sus países miembros con el fin de establecer directrices que aúnen medidas para promover la educación superior. Todo esto sirve de estrategia para garantizar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, lo cual es un mecanismo promotor del progreso social y desarrollo mancomunado (Comunidad Andina, 2011).

Es así como todos estos esfuerzos en las dos últimas décadas parecen haber terminado reflejándose en un significativo aumento de los niveles de cobertura de la educación terciaria en los países de la Comunidad Andina; es decir, sobre las personas entre 17 y 23 años que participan en el sistema de educación superior. Sin embargo, el promedio de esta cobertura registra una diferencia significativa entre países en vías de desarrollo. La Figura 1 recoge la cobertura en educación superior en los países de la Comunidad Andina desde 1990 a 2016. Así desde 2002 a 2016, Colombia y Perú aumentaron en casi un 40% la cobertura, y Ecuador en casi 20%. De hecho, Colombia mantuvo la tendencia de décadas anteriores mientras que, Ecuador aumentó significativamente la cobertura hasta 2008. Perú, por su parte, repuntó especialmente desde 2006 con valores que contrastan con el promedio de los países de la OCDE, los cuales alcanzan una cobertura de hasta 85% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

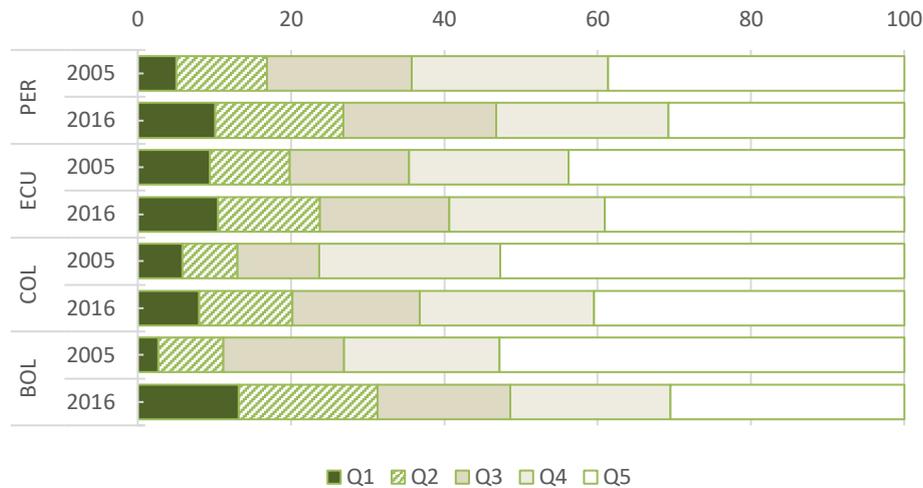
La mejora de la cobertura destaca además por haber logrado incorporar a los grupos de los quintiles más bajos de ingreso, como se muestra en la Figura 2. Para los años 2005 y 2016, pertenecen al quintil uno las familias con ingresos per cápita mensuales menores a 126 dólares, al quintil dos, entre 126 y 217 dólares, al quintil tres entre 217 y 334 dólares y al quintil cuatro entre 334 y 546 dólares. En 2005, la participación en educación superior de los quintiles uno y dos en Perú fue del 19% frente al 28% de 2016; en Ecuador, la participación incrementó del 20% al 24%; lo mismo, sucedió en Colombia al pasar del 13% al 22%; y en Bolivia aumentó del 12% al 31%. Gran parte de este incremento en la participación de la educación superior está asociada al crecimiento de los países andinos por el boom de los *commodities* entre 2006 y 2014, lo cual dinamizó la economía y mejoró los ingresos de las familias.

Figura 1

Tasa de matrícula en educación superior (en porcentaje)



Nota. Se toma como referencia el grupo de edad de cinco años en adelante a partir de la edad en la que se acaba la secundaria. Elaborado a partir de CEDLAS (2019).

Figura 2**Cobertura de educación superior por quintil de ingreso, 2005 y 2016 (en porcentaje)**

De esta manera, es claro que a lo largo del siglo XXI se han presentado mejoras significativas en la cobertura de la Comunidad Andina, pero todavía se mantienen retos estructurales que deben considerarse en el diseño de nuevas estrategias dirigidas a continuar mejorando la cobertura entre los quintiles más bajos. Como ejemplo de esto, está la deserción que se relaciona de manera directa con otros factores que limitan el acceso a la educación, como son la brecha de movilidad, por etnia y género (Siderac, 2013; Vélaz de Medrano, 2005). Todo lo anterior plantea entonces un debate preponderante en torno al tema, ya que, si bien en los últimos años los indicadores de acceso a la educación han mejorado dentro de la Comunidad Andina, la deserción se convierte en una problemática que se debe atender para evitar que los avances y esfuerzos de los estados sean en vano (Cassou y Ruiz-Arranz, 2018).

En este sentido, la deserción, que se define como el porcentaje de estudiantes que habiendo estado matriculado en un año deja de estudiar y no vuelve a matricularse en el siguiente año, alcanza el 45% en Bolivia, el 42% en Colombia, el 40% en Ecuador y el 30% en Perú. Esto puede llevar a los estudiantes a cambiar sus proyectos de vida sin poder dinamizar todos los esfuerzos necesarios, a nivel personal, para acceder al sistema de educación superior en donde evidentemente el papel del Estado es determinante para generar el entorno propicio a nivel institucional (Brunner, 2016; UNESCO, 2016).

De hecho, es preciso indicar que el acceso a los servicios alusivos a educación suele ser ofrecido, por lo general, a nivel urbano por lo cual se hacen manifiestas diversas limitaciones sustanciales especialmente en aquellas zonas rurales y en las comunidades en condición de aislamiento por su distancia significativa a las zonas urbanas (Sebastian, 2009). Precisamente algunos estudios sostienen que, están en condición de aislamiento el 19% de las familias en Bolivia, el 18% de las familias en Colombia, el 15% de las familias en Ecuador y el 17% de las familias en Perú (Herrero-Olarte, 2018); todo esto en parte explicado por la falta de desarrollo económico y por la característica pobreza rural de América Latina que incide en indicadores como el IDH, relacionado directamente con la salud, la educación y la riqueza (Da Costa Campos, 2019).

Así, en cualquier caso, aunque la mejora del acceso para la educación superior desde el ámbito rural se ha priorizado en las propuestas políticas de diversos países latinoamericanos, todavía, en la práctica, este objetivo sigue siendo difícil de alcanzar

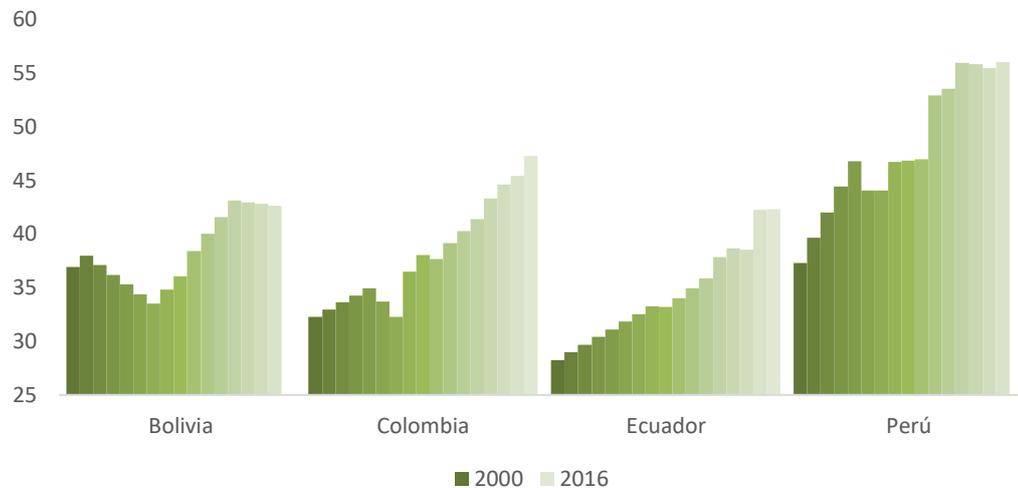
e la región. De este modo, sobresalen los casos de Bolivia y Perú con grupos étnicos e indigenismo que alcanzan 62% y el 23% respectivamente, reflejando igualmente la existencia de comunidades con la mayor participación indígena en el sistema de educación superior, que son del 16% y el 10% respectivamente. Desde 2002 se ha registrado un aumento de seis puntos en la participación en promedio de los grupos étnicos e indígenas de los cuatro países, pasando del 6% en 2002 al 15% en 2009 y volviendo a descender de nuevo hasta el 12% en 2016 (BID, 2019; CELADE, 2019; Espinoza, 2013). La mejora de la participación de los grupos indígenas en la educación superior a través de políticas más inclusivas requiere abordar diversas problemáticas sociales como la exclusión por diferencias culturales en estos grupos sociales. (Santamaría, 2015). Esta situación conlleva a que se agrande la brecha en el desarrollo de sus capacidades, considerando una ausencia de diálogo de saberes capaz de aprovechar la riqueza multicultural. Además, hay que considerar que la participación indígena en la educación se propone desde las universidades exclusivas para indígenas como sucede en ciertos países andinos o también desde la discriminación positiva a través del sistema de cuotas y las becas que favorecen a estos grupos sociales, pero aún en proporciones muy bajas (Mato, 2014; Sanborn y Arrieta, 2011).

Por otro lado, en materia de género el peso de las mujeres en la educación superior ha pasado del 50% en el año 2000 y años más tarde al 56% en 2015 en promedio para los cuatro países (BID, 2019). Si bien los datos son positivos, al igual que en el caso anterior con ciertos grupos étnicos, todavía la falta de acceso y la deserción son un desafío relevante; ya que en este caso las mujeres tienden a dejar de lado sus estudios durante el proceso, ya sea, por temas asociados al cuidado de la familia (Colacce, 2018). Destacan además como otros aspectos sociológicos significativos, la brecha salarial de las mujeres con educación superior respecto a los hombres con las mismas condiciones de cualificación (Colacce, 2018; Vásconez, 2017), y todo esto está explicado por las condiciones culturales del entorno y por la selección de carreras con bajos salarios en el mercado laboral (CEPAL, 2013).

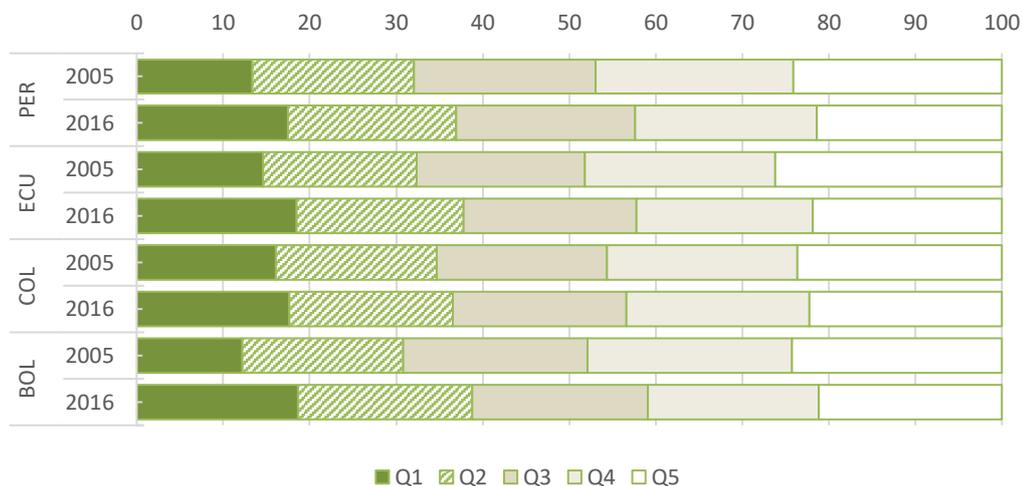
2.2. Condiciones para la mejora de la cobertura

Los logros en materia de cobertura, sobre todo de los quintiles uno y dos, han sido un notable avance en los sistemas de educación de la Comunidad Andina; por lo cual, es necesario desarrollar iniciativas de política pública que garanticen su mantenimiento e incluso impulso en el tiempo. De hecho, el aumento de la cobertura de la educación superior entre los quintiles más bajos no hubiera podido darse; por un lado, sin la mejora del acceso a la educación secundaria de los quintiles uno y dos y, por otro lado, sin el incremento de las plazas públicas y privadas para que las personas pudieran estudiar según sus propios intereses y necesidades (Vélaz de Medrano, 2005).

En tanto al aumento de la educación secundaria, el esfuerzo para aumentar su cobertura entre los quintiles más bajos, se tradujo en una mayor demanda efectiva de educación superior a nivel de pregrado por parte de un nuevo grupo de personas con menor acceso que requerían respuesta por parte del sistema de educación (Escribano, 2017). En este sentido, es posible añadir que existe evidencia teórica que sostiene que en países desarrollados cuanto más alta es la tasa de graduación de secundaria mayor es la probabilidad de ingreso a educación terciaria (OCDE, 2010).

Figura 3**Población de más de 25 años con al menos secundaria superior completa (en porcentaje)**

Como se recoge en la Figura 3, el porcentaje de la población de más de 25 años con al menos secundaria completa en Bolivia ha pasado del 27% en 1992 al 42% en 2010. Del mismo modo, Colombia ha pasado del 27% al 47%, Ecuador ha pasado del 22% al 42% y Perú ha pasado del 21% al 55% en el mismo periodo de tiempo, lo que evidencia que este último país ha alcanzado el mejor comportamiento dentro de este indicador. Es preciso indicar que la mejora de la cobertura de la educación secundaria se produce, como en el caso de la educación terciaria, por la mejora del acceso de los quintiles uno y dos como se muestra en la Figura 4.

Figura 4**Cobertura de educación secundaria por quintil de ingreso, 2005 y 2016 (en porcentaje)**

Nota. Dato acumulativo, con interpolación de datos. Elaborado a partir de UNESCO (2019).

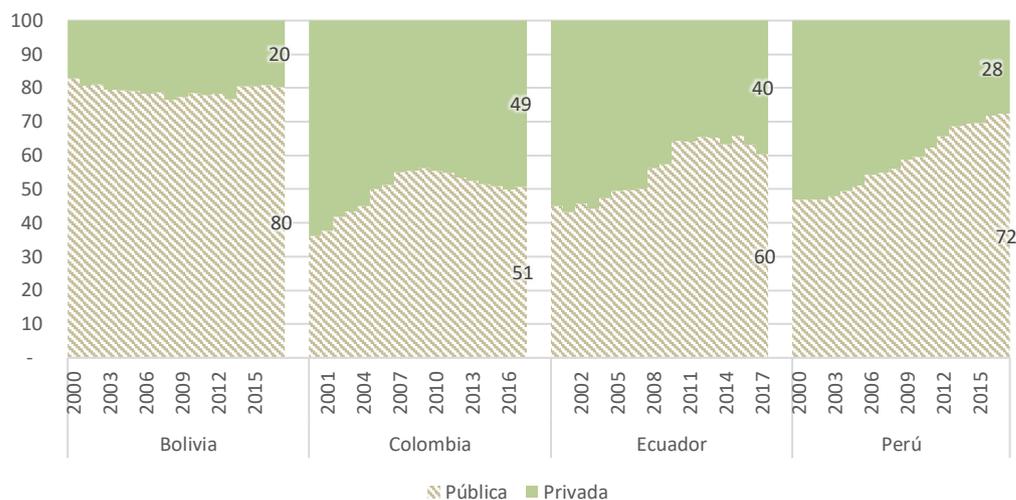
Evidentemente, el aumento del número de personas con educación secundaria, sobre todo entre los ingresos de los quintiles más bajos, ha conllevado a un aumento de la oferta de educación terciaria para dar respuesta a la nueva demanda, lo cual es una respuesta directa en el aumento del presupuesto público destinado a educación terciaria en los países de la Comunidad Andina. Por ejemplo, en países desarrollados, el gasto

en educación terciaria ha aumentado en general en los últimos años y actualmente se encuentra entre el 15% y 20% del total del gasto en educación; esto debido a que, asignar una mayor proporción de recursos a educación terciaria tiene efectos positivos sobre estudiantes de bajos ingresos quienes no pueden absorber los costos directos e indirectos de estudiar (OCDE, 2010). Por lo tanto, el gasto en educación influye en la equidad de acceso a educación terciaria dada la cantidad de cupos ofrecidos por institutos de educación superior, e influye en el aumento de la oferta educativa, lo cual puede incidir en la mejora de la equidad social a través del tiempo (Murakami y Blom, 2008). Aunque pese la anterior premisa ciertos gobiernos destinan a educación terciaria muy pocos recursos, lo que puede llegar a promover una disminución de la participación directa del Estado en la educación terciaria; esto puede generar un sistema de educación superior excluyente, elitista y privatizado, lo cual dejaría entrever una ruptura del sistema educativo (Steier, 2003).

Como se recoge en la Figura 5, se puede decir que la mayoría de estudiantes de la Comunidad Andina pertenecen al sistema de educación pública. Por lo cual, si bien se esperaría que el peso fuera mayor en el caso de los estudiantes del quintil uno y dos, el aumento de la oferta que posibilitó su acceso se relaciona especialmente con el incremento del gasto público en educación superior. De otro lado, como se recoge en la Figura 6, en términos absolutos del gasto público total, Colombia era en 2017 el país con el presupuesto más elevado, seguido de Ecuador, Perú y finalmente Bolivia. Así es pertinente agregar que desde 2000 a 2017 el presupuesto público llegó a multiplicarse casi cuatro veces en todos los países de la región.

Figura 5

Porcentaje de alumnos matriculados en educación superior pública o privada (en porcentaje)

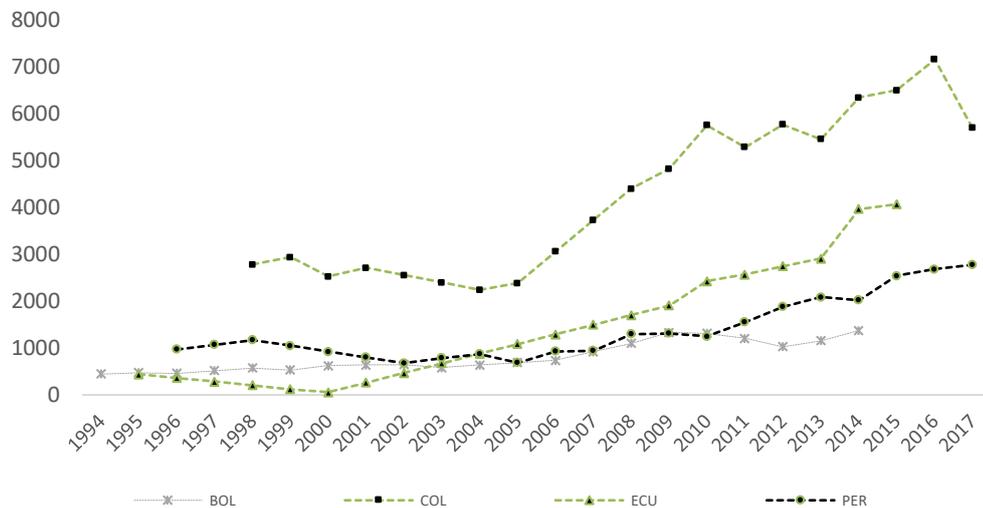


Por consiguiente, el aumento de los estudiantes con educación secundaria finalizada y el aumento de la oferta de cupos a educación terciaria pueden incidir en el acceso a la educación superior de los quintiles más bajos. En este sentido, según el BID (2019), es clave para desarrollar estrategias que promueven el crecimiento económico y que garanticen ciertas ayudas pecuniarias en los países dado que el porcentaje de personas sin acceso a la educación superior por falta de recursos económicos puede interferir negativamente en el acceso a la educación superior. Así, las principales vías para la mejora de los indicadores en educación superior, en términos económicos, parecen ser el aumento de los ingresos y la mejora del volumen de becas, créditos estudiantiles y oferta de cupos adicionales con focalización adecuada. En cualquier caso, los estudios

intentan identificar cual aspecto puede tener un peso mayor en la mejora de la cobertura de la educación superior a fin de implementar políticas públicas a fines

Figura 6

Gasto público (millones de USD constantes PPA)



La OCDE (2008) añade que la mejora de los ingresos familiares tiene un efecto positivo y generalizado en el acceso a la educación superior en los quintiles más bajos, ya que, por un lado, permite que los jóvenes no tengan que incorporarse al mercado laboral para poder contribuir al presupuesto familiar, y por el otro, tales ingresos económicos pueden permitir el coste o de la manutención de los alumnos y todos los gastos usuales derivados de esta actividad. Precisamente Ogawa y Limura (2010), en Indonesia, utilizan los resultados de una encuesta y aplican un estudio para confirmar que la variable que más impacta en el acceso a la educación terciaria, por encima de la educación de los padres y el vivir en la ciudad, es precisamente la de los ingresos económicos. Kinsler y Pavan (2011), tomando una muestra de las entrevistas realizadas a jóvenes estadounidenses, revelan también la existencia de un efecto directo del ingreso en la probabilidad de acceder a la educación superior. Igualmente, Acerenza y Gandelman (2019) utilizan información de encuestas de ingresos y gastos de hogares de Latinoamérica, y aplican un estudio para confirmar que, en esta región, un recorte en los ingresos del hogar tiene un efecto restrictivo en la decisión de acceder a la educación superior.

Así pues, en los países de la Comunidad Andina, la mejora de los ingresos ha generado un cambio entre los grupos sociales a lo largo del siglo XXI. En este sentido, la Figura 7 recoge el volumen de personas que esta región tiene en cada grupo socioeconómico. El volumen de personas en condición de extrema pobreza, es decir, que ganan menos de 94 dólares al mes (en paridad de poder adquisitivo a precios de 2011), pasó del 38% en 2000 al 14% en 2017. El grupo en condición de pobreza, que gana entre 94 y 152 dólares al mes pasó del 10% al 13%. En tanto al grupo en condición de vulnerabilidad, con ingresos entre 152 y 377 dólares al mes, pasó del 28% al 40% y se convirtió en el más numeroso. La clase media registró el mayor aumento, del 14% al 33% y subsecuentemente se puede agregar que la clase alta no registró cambios significativos (BID, 2019).

En la medida en que la educación terciaria tiene un mayor peso en la economía del hogar se espera que la mejora de los ingresos tenga un impacto especialmente

significativo. Precisamente, la Figura 8 recoge la financiación inicial de la educación por estudiante como porcentaje del PIB per cápita de los hogares, es decir, que proporción del ingreso familiar se destinó a la financiación inicial de educación. Esto muestra el comportamiento de la educación terciaria, en relación a la educación primaria y secundaria.

Figura 7

Distribución de los ingresos de 2000 a 2017 (en porcentaje)

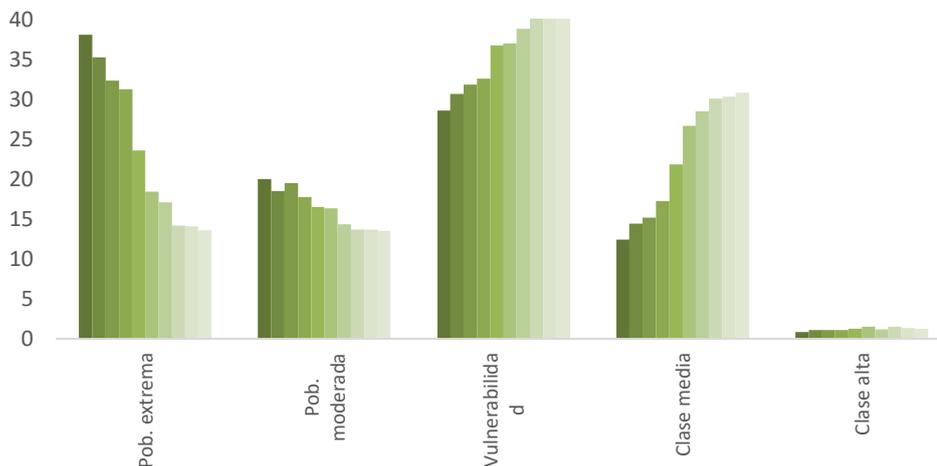
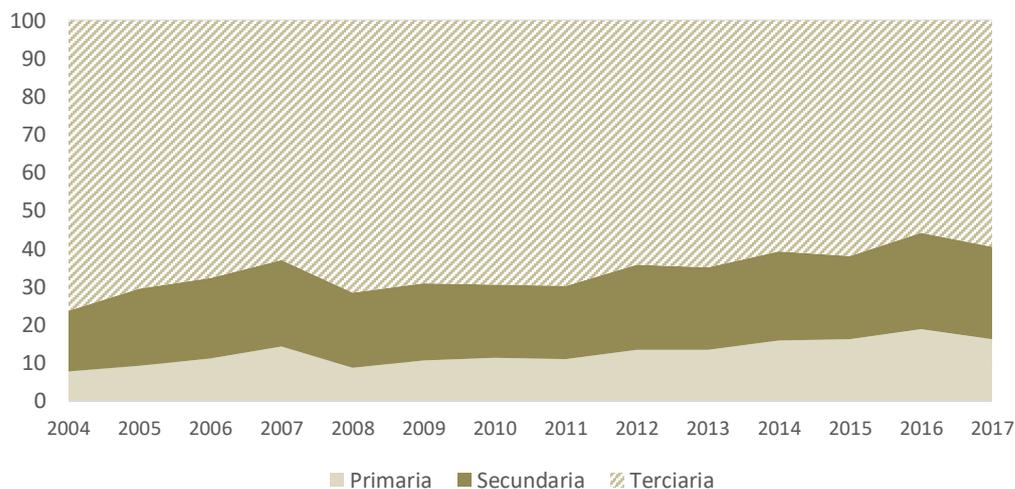


Figura 8

Financiación inicial de la educación por parte de los hogares por estudiante como porcentaje del PIB per cápita (en porcentaje)



La medida política de la creación de becas y de créditos educativos, ayudada por la mejora en el ingreso, favorece la mejora en el acceso a la educación superior. Respecto a las becas, se evidencia precisamente en los países de la Comunidad Andina de que una mayor concesión de becas genera un mayor acceso de los quintiles más bajos a la educación superior (Ministerio de Educación del Perú, 2016; Santelices et al., 2016; Trucco, 2014). El impacto de las becas sobre la deserción no es tan significativo como se esperaría dados los resultados alcanzados en relación con los créditos universitarios (Gross et al., 2014). Precisamente, respecto a los créditos estudiantiles es posible decir que estos tienen una relación positiva con el acceso de los quintiles más bajos (Herbaut y Geven, 2018), que oscila entre el 20% y 100% dependiendo del país, y que se

confirma también en países latinoamericanos (Ferreira et al., 2017). En Chile por ejemplo han reducido la deserción del orden del 65% (Rau et al., 2013). También en el caso de Colombia, los créditos evidencian el acceso, por primera vez, de los quintiles más bajos reduciendo en cierta medida la deserción escolar (Melguizo et al., 2016). En países desarrollados como los Estados Unidos, inciden en la mejora del acceso como en la reducción de la deserción y con el tiempo los resultados tienden a ser más positivos (Gross et al., 2014).

Por lo tanto, el sistema de asignación de becas de pregrado en la Comunidad Andina parece tomar cada vez más fuerza con el tiempo debido al protagonismo de ciertas políticas públicas y a la influencia de la cooperación internacional. Aunque este tipo de beneficios como las becas, son limitados para la cantidad de estudiantes, suelen estar condicionados en todos los países a la excelencia académica y la condición de pobreza, razón por la cual, en términos de cobertura, el reto es todavía significativo (Olivier, 2012).

2. Método

Para analizar cómo el acceso económico ha influido en la mejora de la cobertura de la educación superior en los quintiles uno y dos, se aplicó un modelo econométrico de panel de datos con cuatro países en el siguiente margen temporal: Ecuador de 2005 a 2016, Perú de 2002 a 2016, Colombia de 2000 a 2016, Bolivia 2005 a 2016. La variable dependiente es el porcentaje de jóvenes de 17 a 23 años que participa en el sistema de educación superior. Como variables de acceso económico se consideró el ingreso familiar y el conjunto de becas y créditos de los quintiles uno y dos. Como variables de control se incluyó el ciclo económico, el gasto público en educación terciaria y el número de estudiantes registrados en educación secundaria. Asimismo, se incorporó una variable dicotómica como distintivo de los periodos de la crisis financiera internacional 2008-2009.

El modelo de panel de datos se especifica en la siguiente ecuación y el detalle de las variables en el Cuadro 1:

$$cob_{it} = \beta_1 ling_{it} + \beta_2 dlbec_cred_{it} + \beta_3 lciclo_{it} + \beta_4 lgasto_usd_{it} + \beta_5 lmatricula_edu_sec_{it} + \beta_6 crisis_{it} + \alpha + \mu_{it} + \varepsilon_{it}$$

Cuadro 1**Especificación de las variables de panel de datos**

Variable	Especificación
cob_{it}	Es la variable dependiente del modelo y representa la cobertura anual de asistencia en educación terciaria en los dos quintiles de ingresos más bajos, en el país i en el año t . Para la población comprendida entre 17 y 23 años.
$ling_{it}$	Es el logaritmo natural del ingreso per cápita promedio mensual en dólares de los dos quintiles más bajos. Para realizar un análisis comparativo entre los países, los ingresos se transforman a dólares utilizando el factor de poder de paridad de compra a precios de consumo ¹ .
$dlbec_cred_{it}$	Variación porcentual del número de becas y créditos otorgados en el país i para el periodo t . Las becas corresponden al apoyo financiero que recibe el estudiante para cubrir tanto el costo de la colegiatura como costos de manutención. Se consideran solamente becas otorgadas por el gobierno y en el caso de Bolivia, solo aquellas destinadas a estudios en universidades privadas. En Colombia y Perú, los créditos son otorgados por instituciones públicas. En Ecuador, se consideran créditos otorgados tanto por instituciones públicas como privadas. En Bolivia, solo créditos otorgados por CRECER IFD que es la institución privada más grande especializada en crédito educativo.
$l ciclo_{it}$	Componente cíclico del PIB de cada país. Se puede entender también como la aceleración (o desaceleración) del crecimiento del PIB. El componente cíclico, se obtiene utilizando la descomposición de Hodrick-Prescott a partir del logaritmo natural del PIB.
$lgasto_usd_{it}$	Logaritmo del gasto público destinado a educación terciaria.
$lmatricula_edu_sec_{it}$	Logaritmo del número de estudiantes matriculados en educación secundaria.
$crisis_{it}$	Variable dicotómica como control de los periodos afectados por la crisis financiera internacional (1 = crisis)

3. Resultados

El panel utilizado es fuertemente balanceado, presenta efectos aleatorios y está corregido por heterocedasticidad con errores estándar robustos. El ajuste explicativo global es del 72%, con un ajuste para cada país del 75% y entre países del 91%. Las variables de acceso económico y de control son significativas al 95% del nivel de confianza a excepción del ciclo económico. El signo es el esperado para cada variable. Los resultados del modelo se presentan en el Cuadro 2.

El resultado es consistente con la relación esperada. Si el ingreso promedio de los quintiles uno y dos aumenta en 10 puntos porcentuales, el acceso de los jóvenes de entre 17 y 23 años a la educación superior se incrementa en 0,13 puntos porcentuales. Si el ingreso promedio de los quintiles uno y dos pasase de los 125 dólares a los 225 dólares, su acceso a la educación superior se incrementaría en 1,01 puntos porcentuales. Respecto a becas y créditos, un aumento de 10 puntos porcentuales en el volumen de estudiantes que reciben algún tipo de apoyo económico incrementaría en 0.09 puntos porcentuales el acceso a educación terciaria. Tanto el gasto público, como el volumen de estudiantes que asisten a educación secundaria presentan un efecto positivo. En el caso del gasto público, por cada 10 puntos porcentuales

¹ El factor de poder de paridad de compra de precios de consumo indica el número de unidades de moneda local que se requieren para poder comprar en el mercado local el equivalente a un dólar de bienes en Estados Unidos.

adicionales que se destinen a educación superior, el acceso de los quintiles uno y dos a educación terciaria incrementa en 0,10 puntos porcentuales.

Cuadro 2

Resultados del modelo

Observaciones = 52			
Individuos = 4			
R2 within = 0.7481			
R2 between = 0.9176			
R2 overall = 0.7168			
Variable	Coef.		Std. Err.
Logaritmo natural del ingreso per cápita	0.0132	**	(0.0066)
Variación porcentual del número de becas y créditos otorgados	0.0093	**	(0.0038)
Componente cíclico del PIB	-0.0494		(0.0632)
Logaritmo del gasto público destinado a educación terciaria	0.0106	**	(0.0048)
Logaritmo del n° de estudiantes matriculados en educación secundaria	0.0400	**	(0.0188)
Crisis	0.0004		(0.0045)
cons	-0.4807	*	(0.2713)

Para el número de alumnos en educación secundaria, si aumentasen en 10 puntos porcentuales, la cobertura aumentaría en 0,38 puntos porcentuales. El ajuste del modelo es alto, lo que invita a considerar que se está explicando buena parte de la mejora del acceso a la educación terciaria de los quintiles más bajos, pero que hay otras variables relacionadas que necesariamente requieren ser exploradas. En las entrevistas mantenidas, la importancia que desde la familia se le da a la educación, la mejora de los ingresos y el acceso a las becas han dejado en evidencia otras razones que limitan el acceso a la educación y que no se verbalizaban detrás de la falta de acceso económico. Entre las razones para no participar de la educación superior, pese a contar con los recursos necesarios al aumentar sus ingresos o acceder a una beca o a un crédito, destacan en las entrevistas las relacionadas con la brecha en el acceso rural indígena y de las minorías étnicas, así como la brecha de género.

La falta de una adecuada movilidad, sobre todo desde el ámbito rural se reconoce como la principal causa para acceder a la educación superior. Las experiencias de deserción cercanas en los grupos indígenas y de las minorías étnicas, relacionadas con la dificultad del estudiante para poder seguir las clases y adaptarse a un sistema diseñado por y para la clase hegemónica, se traducen, entre las familias vecinas, en una menor voluntad de participación en una experiencia probablemente compleja y traumática para los interesados. En tanto, a las mujeres, su límite para el acceso radica en su tradicional papel signado del cuidado de los dependientes. Destaca además el temor a no poder encontrar trabajo en la comunidad de origen, llevando al joven a tener que salir, habitualmente a la ciudad, lo que inevitablemente se entiende desde la familia como la ruptura del núcleo familiar, pilar de la sociedad andina. De nuevo el temor sobre el futuro, que en el modelo se aprecia a través del comportamiento del ciclo económico como variable de control, aparece aquí como una de las principales razones para no asistir o abandonar la educación superior. Así que la incertidumbre a que la principal fuente de ingresos desaparezca en un nuevo contexto de crisis que induzca a abandonar la universidad como otros colegas cercanos, aparece como el principal temor y motivo para limitar el acceso.

Para verificar la robustez del modelo, se realizaron varias configuraciones alternativas que permitieron determinar la consistencia y significancia de los coeficientes, principalmente de las variables de acceso. Los resultados se presentan en el Cuadro 3.

Cuadro 3**Configuraciones alternativas**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Logaritmo natural del ingreso per cápita	0.0278*** (0.0087)	0.0358*** (0.013)	0.0232* (0.0198)	0.0145** (0.0183)	0.0132** (0.0066)
Variación porcentual del número de becas y créditos otorgados		0.0137* (0.008)	0.0122* (0.0085)	0.0159** (0.0074)	0.0093** (0.0038)
Componente cíclico del PIB			0.1911 (0.2377)	0.1092 (0.181)	-0.0494 (0.0632)
Logaritmo del gasto público destinado a educación terciaria				0.0116 (0.0077)	0.0106** (0.0048)
Logaritmo del número de estudiantes matriculados en educación secundaria					0.0400** (0.0188)
Crisis	0.0028 (0.004)	0.0021 (0.0048)	0.0008 (0.0055)	-0.0006 (0.0054)	0.0004 (0.0045)
cons	-0.0770*** (0.0285)	-0.1116** (0.0486)	-0.0569 (0.0834)	0.0199 (0.0952)	-0.4807* (0.2713)
N. Obs	68	52	52	52	52
R-sq within	0.5220	0.3649	0.4919	0.6094	0.7481
R-sq between	0.6119	0.5782	0.4357	0.3803	0.9176
R-sq overall	0.3627	0.3155	0.3509	0.4238	0.7168

Es posible agregar entonces que a medida que se incluyen variables en el modelo, se observa que tanto los coeficientes como la significancia de las variables de acceso se mantienen relativamente estables y asimismo el coeficiente R cuadrado incrementa.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del modelo son coherentes con lo esperado, ya que la mejora del acceso económico de los quintiles uno y dos se relaciona considerablemente con la mejora de la participación en la educación superior; esto, teniendo en cuenta tanto los ingresos familiares como las becas y los créditos estudiantiles. En cualquier caso, el acceso económico no es ni mucho menos la clave para garantizar siempre el acceso a la educación superior. Las posibilidades laborales para implementar ciertas competencias adquiridas, la distancia con el hogar, la pertenencia a una minoría étnica o el cuidado de los familiares dependientes sobre todo en el caso de las mujeres, quedan cada vez más definidos como otros factores importantes que dejan en claro que las condiciones económicas no son, en sentido estricto, la principal razón para lograr acceder a la educación superior.

Cabe agregar que, especialmente, el comportamiento económico de los países como variable de control, las becas y los créditos inciden de un modo especialmente considerable porque mejoran el acceso a la educación superior, pero en cualquier caso no lo son todo para garantizar el ingreso a la educación terciaria. Esto, debido a que existen una serie de variables relacionadas con el acceso económico que van más allá de las becas y los créditos, y que se relacionan con el coste de oportunidad de estudiar. Precisamente, sobre este último aspecto, cabe señalar que este se mide en términos de trabajar para contribuir a los ingresos familiares, cuidar a los dependientes del hogar o

contribuir al negocio familiar. Así está claro que el coste de oportunidad puede estar mejor cubierto al mejorar los ingresos de la familia, lo cual igualmente puede facilitar el hacer frente a otros costos colaterales vinculados.

Los costes de oportunidad más frecuentes para los hombres son el no trabajar o colaborar en el negocio familiar, y en el caso de las mujeres el cuidado de los familiares dependientes, sobre todo sus hijos. Si mejoran lo suficiente los ingresos familiares, por una parte, será posible cubrir los imprevistos relacionados con la educación superior, no requerir de un salario extraordinario y buscar nuevas formas para garantizar el cuidado de los dependientes, como son reducir las horas de trabajo del resto de familiares o contratar por horas a alguien cercano. Tanto el aumento de los ingresos familiares como de las becas y los créditos, las principales vías de mejora del acceso económico, están relacionados con mejores niveles de cobertura de la educación superior.

En el caso de tener acceso económico a la educación superior y no asistir deja entrever otras razones que, si bien eran conocidas, ocupaban una posición secundaria porque el acceso económico había sido hasta ese momento, el principal límite. Garantizado el acceso económico, las principales razones para no acudir o abandonar la educación superior son las reducidas opciones laborales en la zona de origen, el temor a la nostalgia por residir lejos del hogar, el miedo a no encajar en el centro de estudios o la preferencia por el cuidado de los dependientes, sobre todo en el caso de las mujeres, aun pudiendo buscar estrategias para compatibilizarlo con los estudios. Son en conjunto variables relacionadas con la condición rural y especialmente de aislamiento, la etnicidad y el género. Son los espacios, sobre todo el rural y las etnias, que, si bien han registrado mejoras, habían tenido junto al género hasta ahora un papel secundario desde la política pública. No puede descuidarse entonces el acceso económico, porque la brecha es todavía significativa, pero toca considerar las variables hasta ahora consideradas secundarias, sobre las que no se cuenta con una estrategia probada para empezar a trabajar.

6. Referencias

- Acerenza, S. y Gandelman, N. (2019). Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, 14(1), 61-87. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00241
- Aponte, E. y Castro, B. (2016). *Integración económica, comercio exterior y desigualdad social en la Comunidad Andina de Naciones, 1990-2010: Un estudio exploratorio*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Beltrán, A., Castro, J. F. y Yamada, G. (2008). *Casos de estudio sobre oportunidades para programas de crédito educativo expandidos: Perú*. Ministerio de Economía y Finanzas.
- BID. (2019). *Encuestas de hogares Armonizadas de América Latina y el Caribe*. BID.
- Brunner, J. J. (2016). Lo público de la universidad a la luz de la historia larga. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37), 49-55.
- Cassou, J. D. y Ruiz-Arranz, M. (2018). *Reformas y desarrollo en el Ecuador contemporáneo*. IDB Publications.
- CELADE. (2019). *Socio-economic database for Latin America and the Caribbean*. CEDLAS.
- CEPAL. (2013). *XII Conferencia regional sobre la mujer en América Latina y el Caribe: Mujeres en la economía digital*. CEPAL.

- Colacce, M. (2018). ¿Cómo se modificarían la pobreza y la desigualdad de ingresos de los hogares si se cierran las brechas de género en el mercado laboral? Un estudio para cuatro países de América Latina. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 81, 11-60.
<https://doi.org/10.13043/DYS.81.1>
- Comunidad Andina. (2011). *Estrategias económicas, productivas y comerciales en la región andina*. Comunidad Andina
- Da Costa Campos, S. (2019). *Educación para la sostenibilidad: El desafío en la amazonía brasileña*. Appris Editora.
- De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (2005). *Educación superior en América Latina La dimensión internacional*. Mayol Ediciones.
<https://doi.org/10.1596/978-9-5897-6478-7>
- Ely, A. (2006). *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: Del invento a la herramienta*. Plaza y Valdés Editores.
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: Desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.2814>
- Espinoza, O. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Ediciones Universidad UCINF.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Gross, J. P. K., Cekic, O., Hossler, D. y Hillman, N. (2014). What matters in student loan default: A review of the research literature. *Journal of Student Financial Aid*, 39(1), 19-29.
<https://doi.org/10.55504/0884-9153.1032>
- Herbaut, E. y Geven, K. M. (2018). *What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-) experimental literature on outreach and financial aid*. The World Bank.
<https://doi.org/10.1596/1813-9450-8802>
- Herrero-Olarte, S. (2018). ¿Cómo son las comunidades marginales que generan pobreza estructural? *Papeles de Población*, 24(98), 157-183.
<https://doi.org/10.22185/24487147.2018.98.39>
- Kinsler, J. y Pavan, R. (2011). Family income and higher education choices: The importance of accounting for college quality. *Journal of Human Capital*, 5(4), 453-477.
<https://doi.org/10.1086/663649>
- Lamelas, N., Aguayo, E. y Cancelo, M. (2005). Integración y crecimiento económico en la comunidad andina: Más allá de la apertura comercial. *Revista Galega de Economía*, 14(1-2), 1-10.
- Londono-Velez, J., Rodriguez, C. y Sánchez, F. (2017). The intended and unintended impacts of a merit-based financial aid program for the poor: The case of ser pilo paga. *SSRN Electronic Journal*, 24. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2939722>
- Machinea, J. (2010). *La crisis económica en América Latina: Alcances e impactos*. Siglo XXI.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES*, 1(1), 17-45.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Melguizo, T., Sanchez, F. y Velasco, T. (2016). Credit for low-income students and access to and academic performance in higher education in Colombia: A regression discontinuity approach. *World Development*, 80, 61-77.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan de gestión institucional del programa nacional de becas y crédito educativo 2016-2021*. Ministerio de Educación del Perú.
- Murakami, Y. y Blom, A. (2008). *Accessibility and affordability of tertiary education in Brazil, Colombia, Mexico and Peru within a global context*. The World Bank.
<https://doi.org/10.1596/1813-9450-4517>
- Naval-Duran, C. y Orduna, M. (2002). Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento. En VVAA., *Actas del VI congreso de cultura europea* (pp. 1261-1272). Departamento de Educación Universidad de Navarra.
- Ogawa, K. y Limura, K. (2010). Determinants of access and equity in tertiary education: The case of Indonesia. *Excellence in Higher Education*, 1(2), 3-22.
<https://doi.org/10.5195/EHE.2010.12>
- Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América latina: Entre la expansión y la resistencia. *Ide.As Idées d'Amériques*, 1(2), 1-28. <https://doi.org/10.4000/ideas.382>
- OCDE. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. OCDE.
- Prieto, G. (2016). *Identidad colectiva e instituciones regionales en la comunidad andina: Un análisis contrastivista*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv86dg0h>
- Rau, T., Rojas, E. y Urzúa, S. (2013). *Loans for higher education: Does the dream come true?* National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19138>
- Salazar, N., Mesa, C. A. y Correa, C. (2016). *Financiación de la educación superior a través del ICETEX: Estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Bogotá, Colombia. FEDESARROLLO.
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Universidad Del Pacífico.
- Santamaría, J. (2015). Entre voces femeninas de negras e indígenas: Aportes desde la memoria para la construcción de una política pública de protección del territorio para minorías en Antioquia. *Revista CES Derecho*, 6(1), 31-47.
- Santelices, M. V., Catalán, X., Kruger, D. y Horn, C. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid. Lessons from Chile. *Higher Education*, 71(3), 323-342.
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>
- Sebastian, K. (2009). *Mapping favorability for agriculture in low and middle income countries: technical report, maps and statistical tables*. Oxfam America
- Siderac, S. (2013). *Educación y género en Latinoamérica desafío político indeludible*. Ediciones Amerindia.
- Steier, F. A. (2003). The changing nexus: Tertiary education institutions, the marketplace and the state. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 158-180.
<https://doi.org/10.1111/1468-2273.00240>
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. CEPAL.
- UNESCO. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Institute for statistics*. UNESCO.
- Vásconez, A. (2017). Crecimiento económico y desigualdad de género: Análisis de panel para cinco países de América Latina. *Cepal Review*, 122, 85-113.
<https://doi.org/10.18356/616445be-es>
- Vélaz de Medrano, C. (2005). *Los retos de la educación básica en América Latina*. Fundación Carolina.

Anexo

Para determinar la no existencia de raíz unitaria, se utilizó la prueba Levin-Lin-Chu para variables sin valores perdidos. Para las demás variables, se utilizó la prueba de raíz unitaria tipo Fisher basada en el test Dickey-Fuller Aumentado. Los resultados se presentan en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Resultado de las pruebas de raíz unitaria

Variable	Test	Estadístico	p-value
cob	LLC		-2.4170 0.0078 ***
ling	LLC		-4.7615 0.0000 ***
ciclo	LLC		-1.3439 0.0895 *
dlbecas_creditos	ADF	Inverse chi-squared(8)	46.7893 0.0000 ***
		Inverse normal	-5.3035 0.0000 ***
		Inverse logit t(24)	-6.5774 0.0000 ***
		Modified inv. chi-squared	9.6973 0.0000 ***
lgasto	ADF	Inverse chi-squared(8)	45.7165 0.0000 ***
		Inverse normal	-1.6028 0.0545 *
		Inverse logit t(24)	-4.8206 0.0000 ***
		Modified inv. chi-squared	9.4291 0.0000 ***
lmaticula_edu_sec	ADF	Inverse chi-squared(8)	14.287 0.0746 *
		Inverse normal	-1.2909 0.0984 *
		Inverse logit t(24)	-1.3446 0.0957 *
		Modified inv. chi-squared	1.5717 0.0580 *

Nota. Para determinar efectos fijos frente a efectos aleatorios, se utilizó el test de Hausman, el cual favoreció un modelo de panel de efectos aleatorios.

Breve cv de los/as autores/as

Susana Herrero Olarte

Postdoctorado en estudios latinoamericanos. Es Doctora en Economía Aplicada, Máster en Cooperación y Desarrollo y tiene una Licenciatura en Economía. Actualmente es la Coordinadora del Centro de Investigaciones Económicas en la Universitat de Las Américas en Quito. Consultora (Banco Mundial, Naciones Unidas y BID) y coordinadora de proyectos e investigadora (Fundación CIDEAL) en América Latina, África y Asia. Es profesora de pre y postgrado en América Latina y Europa. Especialista en mercado laboral y desigualdades, ha publicado varios libros y artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Email: susana.herrero@udla.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3509-6316>

José Jaime Baena

Doctor en Derecho y Ciencias Políticas por la Universidad de Barcelona (España); tiene una maestría en Internacionalización por la misma universidad y una especialización en Comercio Internacional por la Escuela Europea de Dirección y Empresa (EUDE). A nivel pregrado posee uno en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional de Colombia y otro en Negocios Internacionales por la Institución

Universitaria Esmer (Colombia). Es profesor de tiempo completo en Institución Universitaria CEIPA (Colombia), e investigador del Grupo de Investigación ORYGEN en donde trabaja temas en Comercio Internacional, Relaciones Internacionales y Cooperación Internacional. Email: jose.baena@ceipa.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-4087>



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

Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica

Gender Perspective in Pre-service Teacher Education Practicums: An Ethnographic Approach

Pablo Barrientos-Saavedra ^{1,*}, Catalina Montenegro-González ² y Danitza Andrade-Benavides ¹

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Los Lagos, Chile

DESCRIPTORES:

Formación
Profesorado
Prácticas
Género
Justicia social

RESUMEN:

El presente artículo da cuenta de un estudio, posicionado desde el feminismo y la etnografía escolar, sobre los eventos que perciben docentes en formación durante sus prácticas en instituciones escolares respecto de la transmisión de normas de género, sexismo y discriminación hacia diversidades sexuales y de género. El estudio se llevó a cabo con una muestra de nueve docentes en formación de diversas disciplinas, quienes realizaron registros etnográficos en los contextos escolares en los que se encontraban insertos/as. Los datos fueron analizados desde el feminismo post-estructural mediante el análisis temático reflexivo. Los resultados dan cuenta de la naturalización de mandatos para construir una feminidad tradicional y una masculinidad hegemónica en la escuela, junto con una incuestionada heteronormatividad en las instituciones escolares. Así mismo, se presentan algunas iniciativas transformadoras para la escuela desde una perspectiva de género, como el uso del lenguaje inclusivo y la incorporación de referentes feministas en clases, sin embargo, estos no representan avances articulados por parte de los establecimientos para reflexionar o dialogar sobre temáticas de género. Las y los docentes en formación plantan la necesidad de avanzar hacia la transformación social a partir de la perspectiva de género en la escuela.

KEYWORDS:

Education
Teacher
Practicums
Gender
Social justice

ABSTRACT:

This article reports a study, positioned from feminism and school ethnography, on the events perceived by preservice teachers during their internships in schools regarding the transmission of gender norms, sexism, and discrimination towards sexual and gender diversity. The study was carried out with a sample of nine preservice teachers from different disciplines, who registered ethnographic records in the school settings in which they were inserted. The data were analyzed from the perspective of post-estructural feminism through the reflexive thematic analysis. The results show the naturalization of mandates to construct a traditional femininity and a hegemonic masculinity at school, together with an unquestioned heteronormativity in school institutions. Likewise, some transformative initiatives are presented for the school from a gender perspective, such as the use of inclusive language and the incorporation of feminist references in classes, however, they do not represent articulated advances on the part of the establishments to reflect or dialogue on gender issues. The preservice teachers have raised the need to advance towards social transformation based on the gender perspective in schools.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

Desde los estudios de género se plantea que la sociedad y sus organizaciones están atravesadas por un régimen normativo que regula el comportamiento de los cuerpos a partir de su sexo biológico; esto ocurre fundamentalmente mediante la división sexual del trabajo y la asignación de creencias, roles y valores propios para cada género (Scott, 1996). La perspectiva de género ha permitido analizar la desigual distribución del poder en la sociedad y desarticular fenómenos como la opresión, la violencia sexual, física y simbólica que ocurren en función del género. Esta perspectiva apunta al reconocimiento de la diversidad de géneros y a una defensa de los derechos de las personas para la justicia y la cohesión social (Márquez et al., 2017; Segato, 2018). La escuela es una de las instituciones centrales donde ocurre la transmisión y construcción de estas ideas, creencias, valoraciones y comportamientos vinculados al género y a la sexualidad (Moreno, 2007; Subirats y Tomé, 2013). Por esta razón, desde los feminismos, se plantea la necesidad de analizar la socialización escolar y el curriculum desde una perspectiva de género y que considere a los derechos de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ+).

Precisamente, en esta última década, las demandas de transformación en materia de género han venido fundamentalmente desde los movimientos feministas y LGBTIQ+ en diversas regiones del mundo. Ejemplo de ello es lo ocurrido en el denominado "mayo feminista" de 2018 en Chile, en el que se denunció el sexismo, la heteronormatividad y la violencia de género presentes en la sociedad, especialmente en la educación escolar y universitaria (Cabello, 2018; Palma, 2018; Troncoso et al., 2019). Por su parte, los activismos LGBTIQ+ han tenido un impacto positivo en la generación de políticas públicas para proteger a la infancia y juventud trans y no heterosexual en algunas regiones de Latinoamérica, pero aún existen desafíos en esta línea (Panziera, 2019).

Desde el feminismo postestructural (Butler, 2016; Lather, 1999; Orner, 1999), para que ocurran transformaciones en materia de género es necesario un posicionamiento contra-hegemónico a los procesos educativos y a la producción misma del conocimiento que ocurre en instituciones escolares y universitarias. Para ello, las feministas han propuesto herramientas orientadas a la crítica hermenéutica y epistemológica (Code, 2014) de fenómenos vinculados con los géneros, los cuerpos, las sexualidades, los deseos y las identidades (Butler, 2016). Entre estas herramientas podríamos ubicar al análisis del curriculum oculto de género, el que puede entenderse como el conjunto de normas, valores, prácticas y saberes no manifiestos que enseñan la disciplina y la autodisciplina de los cuerpos, la identidad, el género y la sexualidad, delimitando qué significa ser hombres o mujeres socialmente aceptados (Lopes, 2000; Torres, 1998).

Por las razones enunciadas anteriormente, es relevante analizar los procesos de socialización del género en la escuela y reconocer el rol que juega el profesorado en esta transmisión de normas y valoraciones, sobre todo cuando la perspectiva de género y los temas diversidad sexual suelen estar ausentes de la formación inicial docente (Rausell y Talavera, 2017). En esta línea, es relevante considerar que la formación inicial del profesorado es "un momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; y para poner de manifiesto la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo" (Martínez Martín y Ramírez Arriaga, 2017, p. 87).

Este artículo expone los resultados de una investigación¹ sobre la transmisión de normas de género en contextos escolares, desarrollada desde una perspectiva feminista y mediante una aproximación etnográfica, a partir de los registros de un grupo de docentes en formación de una universidad privada católica de espiritualidad jesuita en Santiago de Chile. La pregunta de investigación fue: ¿Qué eventos perciben las y los docentes en formación, durante sus prácticas en contextos escolares, respecto del sexismo, la transmisión de normas de género y la discriminación de la diversidad sexual?

El estudio buscó analizar los eventos que percibe el profesorado en formación, durante sus prácticas educativas, respecto de la transmisión de normas de género en contextos escolares. El propósito más amplio fue discutir sobre las posibilidades de transformar las escuelas mediante el trabajo pedagógico y educativo con perspectiva de género, lo que requiere abordar estos temas en la formación inicial docente.

2. Revisión de literatura

2.1. *Desigualdad de género y el rol del profesorado*

Las mediciones internacionales señalan que existe una brecha de género en el estudiantado escolar en cuanto a la participación, las tasas de retención, los logros de aprendizaje y las trayectorias académicas (OECD, 2015; UNESCO, 2015). En áreas como ciencias o matemáticas, las niñas y adolescentes internalizan estereotipos de género que se pueden rastrear incluso en el nivel de kínder (Del Río et al., 2016). Además, el profesorado en formación suele tener menores expectativas académicas sobre las niñas en el área de matemáticas (Mizala et al., 2015).

En Chile, diversas investigaciones han dado cuenta de la desigualdad que se produce en los aprendizajes del estudiantado de nivel escolar debido al género (Azúa, 2016; Cabello, 2018; Montenegro y Corvalán, 2020). Existe evidencia de que en los colegios se reproducen estereotipos y visiones rígidas sobre el género (Flores, 2005; Montenegro et al., 2021; Servicio Nacional De La Mujer, 2009) y la diversidad sexual (Todo Mejora Chile, 2016; UNESCO, 2015), los cuales generan exclusión y violencia hacia el estudiantado. Además, las microagresiones cotidianas hacia estudiantes LGBTIQ+ suelen ser invisibles para el personal de la escuela, el que las califica como comportamientos normales de la infancia y la juventud (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2018).

Por otra parte, a nivel internacional y local existe evidencia de los problemas que tiene el profesorado para reconocer y actuar frente a situaciones de sexismo, desigualdad de género y discriminación por motivo de orientación sexual y/o identidad de género. García y otros (2011), en un estudio con una muestra representativa del profesorado escolar de Andalucía, encontraron que los y las docentes tienen dificultad para reconocer indicadores de desigualdad de género en el ámbito de relaciones en el aula y en la práctica docente. En este punto específico, se destaca que el lenguaje sexista no parece ser un problema para un grupo importante de docentes. Así mismo, el profesorado tiene dificultades para valorar las políticas educativas tendientes a la igualdad de género y el profesorado masculino presenta una mayor “ceguera de

¹ Parte de los resultados de esta investigación también se expusieron en el capítulo del libro Montenegro y otros (2021).

género” que sus pares mujeres. Este estudio es concordante con lo planteado en el contexto chileno por Azúa y otros (2019), quienes sostienen que, de modo basal, las comunidades educativas y sus docentes tienden a invisibilizar o a rechazar las diferencias y los problemas de género que ocurren en la escuela. Una gran parte del profesorado en ejercicio naturaliza las diferencias de género y no las cuestiona mediante sus prácticas pedagógicas.

Respecto a temas de diversidad sexual, Blair y Deckman (2019), en un estudio con docentes en formación en Estados Unidos, encontraron que en general los y las participantes manifiestan una falta de familiaridad con las personas trans y de género creativo, además manifiestan una confusión entre los conceptos de género, sexualidad e identidad, así como una naturalización de la relación entre identidad de género y sexo. Las investigadoras sostienen que en el profesorado en formación predomina una visión de las personas trans como “otros”. En un estudio reciente en Chile sobre actitudes docentes hacia la diversidad sexual (Todo Mejora Chile, 2016), se encontró que, si bien la violencia física es condenada por el profesorado, persisten formas de violencia simbólica hacia el estudiantado LGBTI y aquellos/as heterosexuales y cisgénero que no se ajustan a las normas de género dominante. Según esta investigación, el profesorado suele ubicar fuera de su ejercicio profesional y de su propia comunidad educativa los hechos de violencia simbólica y discriminación hacia estudiantes LGBTI. Los hallazgos de este estudio coinciden con los de Blair y Deckman (2019) respecto de la menor familiaridad con el tema trans por parte del profesorado y un desconocimiento casi total de la realidad intersex. Asimismo, se observan confusiones entre los conceptos de orientación sexual e identidad y expresión de género.

2.2. Heteronormatividad y mandatos de género

Desde el feminismo postestructural, se reconoce que las sociedades están organizadas en una matriz heteronormativa (Butler, 2016). Este concepto refiere a un sistema sexual binario y jerárquico que define lo humano en dos categorías genéricas (hombres y mujeres) y que disciplina el deseo sexual para la preservación de la familia tradicional heterosexual. Este disciplinamiento ocurre fundamentalmente a nivel corporal (Scharagrodsky, 2007). En contextos escolares, se ha evidencia que cuando la heteronormatividad no es cuestionada, se genera exclusión y violencia sistemática hacia personas LGBTQ+ (Ferfolja, 2007; Gelpi y Montes de Oca, 2020).

En línea con la heteronormatividad, cobra sentido hablar de masculinidad hegemónica (Bonino, 2002) como el modelo tradicional de socialización de los hombres, el cual busca posicionar al sujeto masculino separado de la feminidad y de la homosexualidad. Este proceso identitario implica que los hombres suprimen una amplia gama de emociones y posibilidades de desarrollo, principalmente vinculadas al cuidado, a la ternura, a la colaboración, a la receptividad y a la empatía, las cuales son percibidas como contrarias a la virilidad (Kaufman, 1995). De esta forma, la masculinidad hegemónica se construye como exclusivamente heterosexual y se asocia al control del poder por parte de los hombres.

Este modelo hegemónico de masculinidad, junto con la heteronorma, se instala fundamentalmente durante la adolescencia (Uribe, 2020) coincidiendo con el periodo de escolaridad. Sin embargo, sería impreciso afirmar que la masculinidad hegemónica se adquiere sólo durante la adolescencia, dado que es posible rastrear su influencia en el proceso de identificación de género que ocurre en etapas vitales anteriores. Tomasini (2010), en un estudio en Argentina con niños y niñas de cuatro años insertos en jardines de distinto nivel socioeconómico, encontró que en las interacciones cotidianas de los

varones emergen de manera característica los juegos corporales, las agresiones físicas y las amenazas de violencia física cuando ocurren disputas entre ellos. Cuando ocurren disputas entre niños y niñas, no es tan notable que los niños agredieran físicamente a las niñas ni viceversa.

Tomasini (2010) sostuvo que en los juegos corporales entre niños pueden ocurrir escaladas de violencia por distintos motivos, tales como no seguir las reglas o agredir a otro sin motivo aparente. Además, en jardines en sectores de pobreza, se registraron casos de hostigamiento y agresiones físicas protagonizadas por varones y focalizadas en niños o niñas que solían mostrar signos de retraimiento social. También fue notorio para su estudio que los niños solían intervenir en disputas entre niñas y buscaban solucionarlas mediante agresiones físicas, con lo cual ciertos varones adquirirían un doble estatus de protectores y amenazadores. Por último, su estudio también mostró que las docentes construían discursivamente la idea de que las niñas se portan bien y que los niños constituyen un grupo problemático en cuanto a su comportamiento. Ramírez y Contreras (2012), en un estudio chileno en escuelas rurales con varones entre 8 y 13 años, encontraron que entre ellos prevalece una visión naturalizada de la superioridad del género masculino sobre el femenino, la que se expresa en aspectos de fuerza física, capacidades y el acceso al mundo del trabajo remunerado. Además, los niños manifiestan que existen limitaciones del contacto físico como muestra de afecto entre los hombres, para no ser confundidos con homosexuales, con lo que demuestran la “castración emocional” que implica la masculinidad hegemónica.

Estos antecedentes (Ramírez y Contreras, 2012; Tomasini, 2010; Uribe, 2020) respecto de la construcción de la masculinidad hegemónica durante la etapa escolar dan cuenta de la idea de socialización diferencial de género (Ferrer y Bosch, 2013; Ruiz Pinto et al., 2013). Ferrer y Bosch (2013) sostienen que existe una fuerte congruencia en los mensajes sobre los comportamientos, actitudes y formas de ser adecuadas para cada género que entregan constantemente los diferentes agentes socializadores (como la familia, la escuela y los medios de comunicación), de ahí la fuerza que tienen estos mensajes en el proceso de construcción de las identidades de género. Para Ferrer y Bosch (2013), los mandatos para la femineidad “adecuada” reafirman el rol de las mujeres como cuidadoras y responsables del bienestar de otros/as, la renuncia a sus propias necesidades y deseos, y una supuesta predisposición al amor (romántico).

A partir de estas nociones sobre los mandatos de género, es relevante pensar la educación como un espacio de transformación (y no sólo de reproducción) de estos mensajes, mediante el empoderamiento femenino, la construcción de masculinidades más igualitarias y formas de relación más equitativas (Ferrer y Bosch, 2013). Para que ocurra este cuestionamiento de los mandatos imperantes, es relevante que el profesorado sea un actor de cambio, lo que implica que, durante su formación, adquiera competencias para reconocer y actuar frente a la desigualdad de género (García et al., 2011).

2.3. La incorporación de temas de género y diversidad sexual en la formación docente

El profesorado es clave en la transmisión de normas y valores asociados al género, en esta línea, hay evidencia de su papel tanto en la perpetuación de estereotipos como en la transformación hacia una escuela coeducativa (Bonal, 1997; Servicio Nacional De La Mujer, 2009). Bonal (1997) ha sostenido que el profesorado es sexista por omisión más que por acción, lo cual hace pensar en la importancia de la formación inicial y continua de los equipos docentes para abordar estas problemáticas.

La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente es un desafío urgente para la posterior transformación de la escuela en un espacio seguro y propicio para el desarrollo integral de todo el estudiantado. Sin embargo, a nivel internacional, sólo en algunas universidades formadoras de docentes se imparten cursos con/sobre perspectiva de género y diversidad sexual (Barrientos et al., 2018; Rausell y Talavera, 2017). Se ha sostenido también que la construcción de la identidad profesional docente está marcada por las lógicas de la división sexual del trabajo y el imperativo heterosexual.

Las iniciativas en las que se han incorporado temas de género y diversidad sexual en la formación docente generan una implicación personal (afectiva y cognitiva) por parte del profesorado en formación en los problemas de género en la educación mediante la incorporación de prácticas para revertir el sexismo en sus proyectos pedagógicos (Bolaños y Jiménez, 2007). Existe evidencia de que en la Formación Docente es posible desarrollar competencias para que el profesorado en formación incorpore la perspectiva de género y temas de diversidad sexual a la enseñanza (Banegas et al., 2020), y pueda actuar en situaciones de homofobia y transfobia en la escuela (Clark, 2010).

Por último, una oportunidad relevante para las comunidades escolares surge de la transversalización del enfoque de género (García et al., 2020). Se trata de una propuesta que busca transformar las dimensiones curriculares (explícitas y ocultas) en tanto organizan los elementos que componen el campo escolar y el conjunto de creencias y valores de la cultura escolar. Esta transversalización implica revisar y desarrollar material didáctico, adquirir enfoques de enseñanza que propicien la equidad en el proceso de aprendizaje, el uso de lenguaje no sexista, y la atención a la disposición y uso del espacio y una preocupación por la equitativa división del trabajo y participación plena del estudiantado (Ramos, 2001).

3. Método

El presente estudio posee un diseño cualitativo y se ubica en el paradigma sociocrítico, en particular, dentro de los estudios feministas (Mertens, 2010). Se tomaron herramientas de los estudios etnográficos para documentar lo *no documentado* del día a día de la escuela (Rockwell, 2009), lo que en este caso coincidirá con el llamado *currículum oculto de género* (Lopes, 2000; Torres, 1998) y con lo que Matus y Rojas (2018) denominan *etnografía de la normalidad*, la que se orienta a entender cómo ciertas identidades, valores y atributos de los y las estudiantes son pensadas como normales en la escuela.

Contexto del estudio

Durante el año 2016, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad del estudio, se implementó un módulo obligatorio de formación para el futuro profesorado llamado *Vulnerabilidad y género en educación*. Este módulo fue elaborado y dictado en sus primeras versiones por el equipo que escribe este artículo. El curso constaba de seis horas cronológicas, divididas en cuatro sesiones y con una metodología teórico-práctica. En dichas sesiones, se trabajan contenidos relacionados con la perspectiva de género y la diversidad sexual en educación escolar, la exclusión y vulnerabilidad social en la escuela y la coeducación como proyecto transformador. El profesorado en formación que cursaba dicho módulo se encontraba en su séptimo semestre de formación (de un total de diez semestres) y provenía de las especialidades de Música, Filosofía, Artes Visuales, Historia y Ciencias Sociales, y Lengua Castellana

y Comunicación. Estas especialidades son ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad y están destinadas a formar docentes especialistas para la enseñanza media (desde 7mo básico a 4to medio, según el sistema chileno). Se estima² que anualmente participan alrededor de 230 estudiantes en dicho módulo, aproximadamente 100 provienen de Música (68% hombres), cerca de 10 de Filosofía (50% mujeres), alrededor de 20 de Artes Visuales (68% mujeres), 50 de Historia (57% hombres) y otros 50 de Lengua Castellana y Comunicación (79% mujeres).

Para muchos/as estudiantes de pedagogía, estas clases fueron sus primeras aproximaciones a los temas de género y diversidad sexual. Así mismo, hubo quienes manifestaron la necesidad de ahondar en ciertas problemáticas a partir de sus experiencias de vida y también a partir de sus primeras experiencias de docencia en el marco de sus prácticas.

En julio de 2017, se hizo una convocatoria a estudiantes de carreras de educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades que cumplieran con estos requisitos: que hayan cursado el módulo descrito y que estuvieran insertos en una institución escolar para sus prácticas educativas. La convocatoria se hizo mediante el correo electrónico institucional.

Decisiones éticas

Luego de una primera reunión informativa, se realizó una segunda reunión con el equipo de participantes, en la que se presentó el documento del consentimiento informado. En dicho documento, se destaca que la participación es voluntaria, que se resguardará la privacidad de la información y que se utilizarán pseudónimos para sus nombres y el de las personas de los centros educativos.

Participantes

El grupo estuvo conformado por nueve estudiantes (seis mujeres y tres hombres, cisgénero³) de carreras de educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad. En el Cuadro 1 se presentan sus pseudónimos, sus especialidades y algunas características de sus centros de práctica⁴.

Respecto de los colegios de práctica, se encuentran ubicados en diversas comunas de la Región Metropolitana de Santiago (a saber, Estación Central, Providencia, Santiago centro, Maipú, La Granja, Peñalolén e Independencia) y la mayoría de ellos posee un proyecto educativo católico (siete de nueve colegios). Se tomó contacto con los equipos directivos, a quienes se les presentó el proyecto de investigación para solicitar su autorización.

² La estimación fue realizada a partir de datos internos de 2017 y 2018.

³ Personas cuya identidad y expresión de género coincide con el sexo biológico que se les asignó cuando nacieron.

⁴ En Chile, los establecimientos educacionales se dividen en tres grandes grupos según el tipo de financiamiento que reciben. Los establecimientos particulares pagados (PP) sólo reciben aportes de las familias. Los colegios particulares subvencionados (PS) reciben aportes de las familias y también del Estado, mediante una subvención a la asistencia promedio del estudiantado. Y los establecimientos municipales, ausentes en este estudio, son completamente gratuitos y sólo reciben financiamiento del Estado a través de los municipios.

Cuadro 1**Información sobre el profesorado en formación (pseudónimos), horas de práctica, especialidades y centros de práctica**

Nombre ^a	Especialidad	Horas semanales de práctica	N° de relatos ^b	Centro de práctica		
				Dependencia ^c	Proyecto educativo	Matrícula
María Jesús	Artes Visuales	8	7	PS	Religioso católico	Mixta
Javier	Artes Visuales	8	5	PS	Religioso católico	Mixta
Miguel	Artes Visuales	8	5	PS	Laico	Mixta
Víctor	Historia y Ciencias Sociales	18	11	PS	Religioso católico	Mixta
Pedro	Historia y Ciencias Sociales	18	24	PS	Religioso católico	Mixta
Carolina	Música	18	14	PS	Religioso católico	Sólo mujeres
Javiera	Artes Visuales	8	9	PP	Religioso católico	Mixta
Pamela	Filosofía	8	5	PP	Religioso católico	Mixta
Andrea	Lengua Castellana y Comunicación	18	21	PS	Laico con valores cristianos	Mixta

Nota. ^a Pseudónimo. ^b Corresponde a un conteo de las diferentes situaciones relatadas por cada estudiante. En la sección de Recolección de datos se describe esta información. ^cPS: Particular Subvencionado; PP: Particular Pagado.

Recolección de datos

Antes de la recolección de datos propiamente tal y para asegurar la calidad de los registros, se realizó un taller intensivo de etnografía con una antropóloga de la Universidad de Chile, quien se ha desempeñado en el campo de la etnografía escolar. En dicho taller, se capacitó a los/as estudiantes de pedagogía en la metodología de la observación participante, en técnicas para las notas de campo, y en auto-reflexividad y subjetividad en la investigación etnográfica.

Durante el segundo semestre (julio a diciembre) de 2017, este grupo de nueve docentes en formación, quienes se encontraban realizando sus prácticas educativas en diversos establecimientos educativos, registró situaciones relacionadas con la transmisión de normas de género, los estereotipos y el sexismo, y casos de discriminación basada en el género, en la identidad, expresión de género o en la orientación sexual. El grupo de participantes se insertó entre 8 y 18 horas semanales en las escuelas (Cuadro 1), lo que dependía de la práctica en la que se encontraban⁵.

La recolección de datos consistió en la descripción profunda de las prácticas sociales ocurridas en la escuela mediante registros de campo. Durante su estadía en las escuelas,

⁵ Las prácticas de 8 horas semanales corresponden a las Prácticas I y II (en el séptimo y octavo semestre de formación), en las que se trabajan aspectos como la observación de la cultura escolar y las dinámicas de aula. Mientras que las prácticas de 18 horas semanales corresponden a las Prácticas III y IV (noveno y décimo semestre), en las que se busca que el profesorado en formación planifique y realice clases con algunos cursos. Este número de horas constituye el piso mínimo, en algunos casos se realizan más horas a la semana.

las/los docentes en formación observaban clases, recorrían el patio durante los recreos, participaban de reuniones con docentes del colegio y también realizaban clases de sus disciplinas. En dichas instancias, produjeron registros etnográficos *in situ* o bien *a posteriori*. Además, se instó a los/las participantes a que acompañaran sus notas con cuestionamientos, análisis y planteamientos teóricos (Ciavaglia, 2015), los cuales eran discutidos en reuniones moderadas por el equipo de investigación.

La cantidad total de situaciones relatadas por el profesorado en formación ascendió a 101. En el Cuadro 1 se puede ver la cantidad de relatos producidos por cada estudiante y en cada centro. Es notorio que aquellos que realizaban prácticas de 18 horas relataron una mayor cantidad de eventos respecto de quienes realizaban una práctica de 8 horas. Esta cantidad de relatos debe servir sólo como una estimación, dado que hubo relatos de situaciones específicas (como referirse a un rayado con contenido homofóbico en una pizarra) a sucesos que involucraron interacciones más amplias (como aquellas ocurridas en la sala de clases en contexto de una clase realizada por el propio profesorado en formación).

Durante el semestre, se realizaron tres reuniones con el equipo de participantes para leer y comentar sus registros etnográficos y, a su vez, discutir sobre las interpretaciones que hacen de los eventos registrados en sus prácticas. Las reuniones eran acompañadas y moderadas por al menos uno/a de los/as investigadores/as responsables, con la intención de conformar un *grupo de discusión* (Canales, 2006). Las reuniones fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. El corpus de los datos quedó conformado por los registros etnográficos tomados por las/os docentes en formación y los registros en audio y texto de las tres sesiones de discusión.

Análisis de datos

El trabajo analítico siguió el modelo del *análisis temático reflexivo* (Braun y Clarke, 2006). En primer lugar, el equipo de investigación leyó el corpus completo y realizó anotaciones libres y una codificación inductiva. Posteriormente, se compararon los códigos inductivos y se identificaron las temáticas recurrentes. El Cuadro 2 muestra un ejemplo de la codificación inductiva y la posterior organización en temáticas. Para la definición y organización de estas temáticas, se tomaron en cuenta los planteamientos del feminismo postestructural sobre la regulación del cuerpo, las normas de género y la heteronormatividad (Butler, 2016; Lather, 1999; Orner, 1999) así como las manifestaciones del curriculum oculto de género (Lopes, 2000; Torres, 1998). Las temáticas principales fueron las siguientes: 1) la naturalización de las normas de género para la construcción de una feminidad adecuada en la escuela, 2) la construcción de la masculinidad hegemónica en la escuela y 3) los cuestionamientos a la norma de género.

Por último, se seleccionaron los extractos que ilustraban mejor los temas y subtemas para incluir en el reporte de los resultados.

Cuadro 2

Ejemplo del análisis cualitativo de las notas de campo

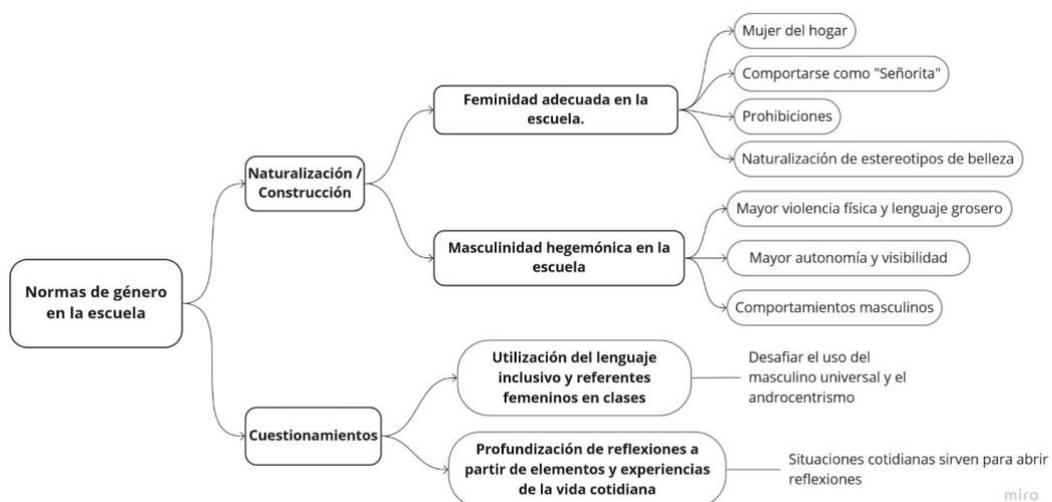
Extracto de notas de campo	Codificación (inductiva)	Tema	Categoría
(...) se realiza un acto en el gimnasio del colegio a las 11:30 a.m. donde asiste todo el colegio. Las estudiantes se encuentran sentadas en las graderías que hay dispuestas dentro del recinto conversando, mientras inicia el acto. En el micrófono se encuentra hablando una profesora, que trata de mantener el orden y da indicaciones a las estudiantes. En un momento dice: “Siéntense como señoritas, ¿cómo se sientan las señoritas? Con las piernas cerradas y el jumper bien puesto”. Yo miré para todos lados en el gimnasio, y las niñas estaban mirándose, si estaban con el jumper bien puesto o las piernas bien cerradas. Observo a mi alrededor y veo como las niñas se acomodan el jumper y se sientan con las piernas más juntas. Después unas niñas suben una pierna sobre otra, y la profesora, por micrófono: “No, así no, no ve que se le puede ver algo”. [Carolina, Colegio PS, Religioso católico, sólo mujeres]	Evento escolar Regulación del cuerpo femenino Restricción de los movimientos y posturas corporales de las niñas y adolescentes. Restricción del uso de la ropa que muestre el cuerpo. “Ser señorita”	Ser una señorita	Construcción de una feminidad adecuada en la escuela

4. Resultados

Los resultados de la investigación se organizaron en torno a la idea de construcción de las normas de género en la escuela y también a su cuestionamiento por parte de algunos actores. En un sentido binario y heteronormativo, los relatos dan cuenta de la construcción de una feminidad adecuada y de una masculinidad hegemónica en la escuela. Pero también, hay iniciativas de transformación y resistencia. En la Figura 1, se observan los principales temas y subtemas que surgieron a partir del análisis de los relatos. La presente sección desarrollará los hallazgos.

Figura 1

Esquema de los temas y subtemas del análisis



4.1. Construcción de una feminidad heteronormativa en la escuela

Se evidencia que algunos agentes relevantes de la escuela buscan regular el adecuado comportamiento de las niñas y adolescentes en al menos trece relatos. En ese sentido, es posible interpretar que dichas personas esperan formar una buena mujer, y expresan el rechazo o la aprobación de ciertas conductas de las niñas y adolescentes que se desvían de la norma. Pero no sólo docentes y equipos directivos expresan estas regulaciones, sino también el mismo estudiantado escolar ha internalizado mandatos de género y estereotipos sobre las mujeres (en al menos diez relatos). Dentro de esta categoría, se encuentran los siguientes subtemas:

4.1.1. Mujer del hogar

De diversas formas, algunos actores escolares sostuvieron mensajes implícitos sobre la condición de las mujeres y su preparación para permanecer en el ámbito privado y el hogar. María Jesús observó, en clases de Artes Visuales de 6to básico, que los regalos para el día de la madre y el día del padre se diferenciaban por los roles históricos de género. Así, a las madres se les regalaba un colgador de paños de cocina y a los padres se les entrega un portarretrato para la oficina.

En otro colegio, Javiera, también de Artes visuales, observó que las niñas suelen utilizar la sala de clases para jugar a la casa y a la maternidad:

Las niñas reorganizan sus estantes de las salas, porque sobran, las partes de abajo, donde una es la cocina, otra es el baño, otra el dormitorio. Llevan a sus peluches y muñecas, los van poniendo, interactúan, les llevan la colación, porque cuando ellas van al recreo, los tienen que alimentar. Son como las mamás. (Javiera, observación de un 3ero básico)

Por último, se destaca que, en un espacio extraescolar, el mismo estudiantado escolar describe una dinámica de roles tradicionales de género:

Me encuentro en una salida (...) donde iban a hacer un asado, cuando llegamos, los hombres se pusieron a jugar a la pelota en una cancha y uno de ellos empezó a hacer el asado. Las mujeres prepararon las ensaladas, conversaban y jugaban cartas, después del asado, ellas lavaron la loza. Esta dinámica fue transversal durante toda la salida. (Pedro, observación en curso de 4to medio)

4.1.2. Ser una señorita

Una de las formas de construir el orden de lo femenino en las instituciones escolares observadas corresponde a la expresión ser señorita. El grupo de participantes escuchó diversos llamados de atención hacia las niñas y las adolescentes en los que se utilizaba esta expresión. La mayoría de las veces, esta interpelación buscaba que las niñas y adolescentes fueran conscientes de su propio cuerpo como un territorio de deseo que debe ser regulado. Por tanto, se han de señalar constantes prohibiciones dentro de las instituciones escolares, ligadas al cuerpo femenino, a la sensualidad y a la sexualidad como espacios peligrosos en los que una buena mujer no debe posicionarse sino, al contrario, debe protegerse a sí misma y a quienes la rodean. La siguiente cita es ilustrativa de este fenómeno:

Se realiza un acto (...) donde asiste todo el colegio. Las estudiantes se encuentran sentadas en las graderías (...) En el micrófono se encuentra hablando una profesora, que trata de mantener el orden y da indicaciones a las estudiantes. En un momento dice: "Siéntense como señoritas, ¿cómo se sientan las señoritas? Con las piernas cerradas y el jumper bien puesto". (...) Observo a mi alrededor y veo cómo las niñas se acomodan el jumper y se sientan con las piernas más juntas. (Carolina, observación de un acto escolar)

Es relevante destacar que Carolina realizó su práctica en una institución católica de mujeres, pero llamados de atención similares fueron escuchados en otros contextos. El siguiente relato vuelve a hacer hincapié en las regulaciones sobre el cuerpo femenino y la vestimenta, las que no se reportan para el caso de los varones:

Algunas estudiantes (...) se vestían con falda y panty para el jeans day, y una inspectora le dijo a una de ellas: "Vístete como señorita". La niña se enojó, pero la falda era efectivamente corta. (Andrea, observación en un curso de 8vo básico)

4.1.3. Naturalización de estereotipos de belleza femeninos

Andrea, estudiante para profesorado de Lenguaje, expresa su inquietud porque veía a las niñas de 8vo básico muy preocupadas de verse mayores y encontrar *pololo* (novio). En este panorama, la docente en formación manifiesta su preocupación frente a la extrema internalización de los códigos estéticos y la necesidad de aprobación de otros (masculinos) a través de la apariencia:

Pero en los otros 8vos (B y D), sí existe un grupo de niñas que como que quieren verse más grandes, como que andan preocupada del pololo. Coincide que ese grupo son las más desordenadas, no pescan la clase, se maquillan en clases. Harto rouge, harto delineador. La ropa, usan mucho escote, creo que es preocuparse demasiado por la relación que van a tener con un compañero, de verse bonitas. (Andrea, observación sobre 8vos básicos)

4.1.4. Lo que no debe hacer una buena mujer

También se reportó la internalización de normas asociadas con lo correcto e incorrecto para una buena mujer por parte de niñas de educación básica. En este caso, se trata de una prohibición de índole sexual:

Hay una dinámica en el 3ero básico (...) poner música en YouTube (...) Las niñas me dicen que hay ciertos videos prohibidos (de reggaetón) y ellas mismas me dicen "Este video no lo podemos ver". (Javiera, observación en un curso de 3ero básico)

Javiera realizaba su práctica en una institución católica mixta y particular pagada, por ello, no queda claro si esta prohibición proviene del mismo colegio o desde las familias de las estudiantes. De todas formas, lo permitido y lo prohibido se define en función de las expectativas de llegar a ser una buena mujer. La docente en formación relataba que las niñas expusieron esta prohibición, pero aun así le pidieron que ella decidiera si era correcto o no ver determinados videos musicales de reggaetón, como una forma de buscar otros referentes.

Por último, en otra institución, se observa una *caricaturización* de orientaciones sexuales que estén fuera de la norma social, como es el caso de la siguiente conversación:

La profesora [de educación física] dice que es necesario hacer algo entretenido para las niñas porque "las chiquillas están aburridas, y por eso empiezan a hacer 'puras weas'⁶, se empiezan a agarrar a besos entre ellas". Como que no tienen otra diversión, en ese tono. (Carolina, registro en la sala de profesores)

En el caso de las instituciones escolares investigadas, la construcción de lo femenino responde a una matriz heterosexual del ser mujer, y se promueven actitudes que orientan a las niñas y adolescentes a regular su forma de vestir y a cuidar su forma de moverse dentro de la escuela. Se sanciona y caricaturiza el lesbianismo. A la vez, se

⁶ Chilenismo que significa vulgarmente "cosa".

permite a las niñas que realicen acciones que responde a roles tradicionales de género, como el cuidado del espacio doméstico, la cocina y la maternidad.

4.2. Construcción de la masculinidad hegemónica en la escuela

A partir de los relatos, se evidencia que en las escuelas también se establecen límites respecto de lo que significa ser hombre, a partir de los comportamientos que se permiten y de los que se consideran adecuados e inadecuados para el ámbito escolar. Esta norma es ejercida, principalmente, por parte de personas adultas formadoras hacia estudiantes (al menos cinco relatos dan cuenta de aquello), pero también por parte de sus mismos pares (cinco relatos hablan de esto), quienes replican los estímulos que reciben de adultos/as. Los subtemas más relevantes de esta categoría son:

4.2.1. Mayor violencia física y lenguaje grosero

Dentro de la construcción de la masculinidad en las escuelas observadas, es recurrente que se naturalice que los niños y adolescentes ejercen una mayor violencia física y utilicen más groserías que las niñas. Así mismo, se espera de ellos una mayor autonomía y espontaneidad respecto de las niñas. Es posible que el profesorado posea la representación de que los varones son naturalmente más inquietos y enérgicos que las niñas, como se presenta en los siguientes extractos:

Los profesores comentan que el curso de hombres es mucho más desordenado, tienen esta tendencia a no hacerles caso, son un poco más autónomos “por el hecho de ser hombres”, integran más la violencia por el hecho de ser hombres. (Javiera, observación sobre su centro de práctica)

En otro relato, Andrea, profesora en formación de Lenguaje, debió dedicar gran parte de su energía a controlar el desorden que hacen los niños de 8vo básico mientras veían una obra de teatro, sin embargo, no se presentaron interacciones pedagógicas con ellos, a diferencia de sus pares mujeres, quienes estuvieron atentas a la obra y respondieron adecuadamente a las preguntas. Al ser consultada por el tipo de desorden que hacían los estudiantes de 8vo básico en la sala de clases, Andrea comentó que algunas niñas “no pescan la clase, se están todo el rato maquillando, en el teléfono, cantando canciones.” En el caso de los niños, “se tratan a golpes, dicen garabatos, cantan reggaetón.”

Se interpreta que hay una mayor aceptación y naturalización de la violencia física y el uso de garabatos por parte de los niños en ambientes escolares. Esta aceptación también permite que los hombres sean más visibles que las mujeres, lo cual tiene consecuencias en los aprendizajes académicos, pero también en la conformación de la identidad:

La profesora G. cuando pide la palabra para participar... sólo les pidió la palabra a los estudiantes. Me acuerdo más de los hombres que de las niñas. Como que tiene más a la mano los nombres de los hombres que de las niñas. Las niñas no buscan tanto participar en clases. (Andrea, reflexión sobre su práctica)

4.2.2. Comportarse como hombre

Algunos/as docentes en formación escucharon repetidas veces en sus escuelas un llamado de atención hacia los niños para que se comporten como hombres, de manera similar al ser señoritas para el caso de las niñas. En cursos de enseñanza media como básica, reportaron casos en que los y las docentes les decían a sus estudiantes varones que gritaran o que saludaran como hombre, o que no hicieran cosas de niñas como

cahuinear⁷. En el siguiente relato, se aprecia que la docente busca educar a los hombres en el rito de saludar con la mano firme que se asocia con la masculinidad hegemónica:

La docente al hacer el ingreso al aula saluda con la mano a todos sus estudiantes en fila, y la docente al percatarse que un estudiante no la saluda con la “mano firme”, le indica que tenía que “apretar como hombre, saludar como hombre”. (María Jesús, observación en un curso de 6to básico)

Asimismo, un docente en formación de la asignatura de Historia provocó algunas discusiones con sus estudiantes sobre la masculinidad hegemónica a partir del uso de lápices y de prendas de vestir de colores tradicionalmente femeninos:

Yo tiendo a usar lápices de colores que la heteronorma dice que son de mujeres (rosado, morado, fosforescentes). Entonces, lo que me pasó es que reiteradamente, los estudiantes me han dicho que utilizo lápices de colores “maricones” o de mujer. Yo reviso con esos colores, les escribo comentarios. (Pedro, observación de cursos de enseñanza media)

La relación de los niños con las niñas en el colegio aparece tensionada, sobre todo en cursos de enseñanza media, por el deseo de ser reconocidos como *hombres* por sus compañeras y compañeros. Pamela, la docente en formación de Filosofía, quien realizaba su práctica en un colegio de mujeres que recién comenzaba la integración de hombres, comentó que se formaban *ghettos* de niños en los cursos. Dado que los niños aún son minoría en todos los cursos, tendían a agruparse entre varones, a ser más ruidosos (por ejemplo, escuchando música fuerte) y a adoptar ciertas actitudes corporales distintivas (como erguirse y arreglarse el pelo).

4.3. Cuestionamientos a la norma de género

Esta última categoría visibiliza iniciativas que problematizan los roles tradicionales de género y que protagonizaron docentes en los establecimientos (en tres relatos) o bien el propio estudiantado escolar (en nueve relatos). También, el grupo de participantes realizó cuestionamientos sobre las normas de género en algunas interacciones con estudiantado escolar (en ocho relatos). El profesorado en formación manifestó que esta motivación surge de sus propias biografías, su formación académica y su vinculación con movilizaciones sociales. Es importante señalar que, si bien a través del estudio se detectaron algunas iniciativas significativas de transformación, en ningún caso representan avances articulados por parte de los establecimientos para reflexionar o dialogar sobre temáticas de género. Los elementos más relevantes de esta categoría son entonces:

4.3.1. La utilización del lenguaje inclusivo y referentes femeninos en clases

Existe una necesidad por parte del grupo de docentes en formación de avanzar más allá de la utilización del lenguaje inclusivo como una excentricidad y valoraron instancias en que se utilizaba de manera regular en las aulas. Una de las profesoras de un colegio laico y mixto buscaba desafiar la utilización del masculino universal:

La profesora G. siempre incluye “queridos y queridas”, o “estudiantes”. Me acuerdo una vez que con un 8vo tenían que analizar un poema de Pablo Neruda, el típico “Me gustas cuando callas porque estás como ausente...”, y G. dijo que le cargaba el poema, por eso de “Me gustas cuando callas”, pero igual lo trabajó. Ella potenció el año pasado un evento de “#Niunameno” en el colegio con un grupo de estudiantes. Los 3ero medios empezaron a armar el

⁷ Chilenismo que significa chismear o chismosear.

evento, y escogieron un poema de Gabriela Mistral. (Andrea, reflexión sobre su práctica)

Esta cita también hace referencia a otro elemento visibilizado por el profesorado en formación respecto de la inclusión de referentes femeninos en los contenidos de clases y a la organización de eventos feministas en el colegio. Sin embargo, estas situaciones son poco habituales y, de acuerdo con los relatos del equipo de participantes, existe una ausencia de iniciativas transversales para visibilizar a los distintos géneros dentro del aula. Esto repercute especialmente en la identificación de mujeres y de personas LGBTIQ+, quienes habitan dentro de un masculinizado discurso escolar.

4.3.2. La profundización de las reflexiones a partir de los elementos y las experiencias de la vida cotidiana

Los las docentes en formación manifiestan la necesidad de que las iniciativas vayan más allá de una declaración de principios y eviten una visión superficial de las reflexiones sobre temas de género, puesto que esto impide una transformación real de la escuela y convierte los cuestionamientos de las normas de género en anécdotas. Por ejemplo, Carolina, docente en formación de Música, utilizó las letras de canciones de reggaetón como pretexto para dialogar sobre la violencia de género en clases. Por otra parte, Javiera de Artes Visuales relató haber visto juegos de fútbol femenino protagonizados por niñas de 3ro básico, quienes también manifestaron su descontento al no poder ver partidos de fútbol de la sección chilena, en el contexto del Mundial, cuando a los cursos donde había mayoría de niños sí los dejaron. Es relevante considerar que Javiera realizaba su práctica en un colegio de nivel socioeconómico alto, y fue la única que relató juegos de fútbol femenino en su centro de práctica. No obstante, tanto la experiencia de Carolina como de Javiera son iniciativas puntuales. Ante situaciones como bromas sexistas o comentarios homofóbicos en la sala de profesores, el profesorado en formación manifestó sentirse limitado por su rol de practicantes y no poder intervenir como quisieran.

5. Discusión y conclusiones

Desde una perspectiva postestructural, los mandatos de una masculinidad hegemónica y de una feminidad tradicional se van reforzando en la escuela puesto que la mayor parte del tiempo no son cuestionados. El estudio reafirma, con pocas excepciones, que el rol del profesorado tiende a ser pasivo frente a las problemáticas de género y contribuye a su reproducción (Bonal, 1997). No obstante, ocurre también que los mandatos de género son explícitamente sostenidos por el cuerpo docente o directivo de algunos establecimientos. Esto es coincidente con lo planteado por Ferrer y Bosch (2013) respecto de la congruencia de los mandatos de género entre los distintos agentes socializadores.

En estos espacios escolares, se manifestaba una sólida contraposición entre lo femenino y lo masculino, desde la separación en filas de niñas y niños, el uso de colores en la vestimenta y en los útiles escolares, hasta la elaboración de regalos diferenciados por roles de género tradicionales para el día de la madre y el padre. En estas prácticas cotidianas, se evidencia la transmisión del currículum oculto de género (Lopes, 2000), el que opera desde una matriz heterosexual (Butler, 2016). Existe una sanción implícita a la homosexualidad, frente a la cual se producen silencios o caricaturización.

Al pensar en los cuerpos escolarizados, a las niñas se las restringe en su movilidad y se las carga con mensajes de censura y responsabilidad frente al deseo sexual masculino.

El cuerpo de los niños puede habitar con mayor libertad la escuela, sin embargo, debe responder a los ritos de la masculinidad hegemónica y manifestar su distancia de lo femenino y de lo homosexual (Kaufmann, 1995). Si se toman los relatos en su conjunto, estos narran la producción de una figura recatada, ordenada, suave y maternal en las niñas, y de un sujeto más autónomo, protagonista, firme, e incluso más violento, en los niños.

Las escuelas contribuyen a establecer jerarquías donde hay un género (masculino) por sobre los demás (Ramírez y Contreras, 2012; Subirats y Tomé, 2013), el cual ejerce su poder y configura un modelo social hegemónico. En los relatos, no se observan construcciones alternativas a la masculinidad hegemónica dentro de la escuela (Bonino, 2002), sin embargo, algunas interacciones de los estudiantes para profesorado varones dieron cuenta de otras formas de ser hombre y de ejercer un rol crítico frente a las normas de género imperantes (como fue el caso de Víctor y Pedro, ambos docentes en formación de la disciplina escolar de Historia). En el caso de las docentes en formación, se observó un compromiso personal con el empoderamiento de las niñas, la desnaturalización de estereotipos de género y la incorporación de referentes femeninos en sus prácticas pedagógicas. Esto es coincidente con lo encontrado por Bolaños y Jiménez (2007) luego de implementar módulos de género durante la formación docente. Sin manifestarlo expresamente, las docentes en formación se posicionaron desde el feminismo y desde las demandas por una educación anti-sexista (Martínez Martín y Ramírez Arriaga, 2017; Troncoso et al., 2019). Ahora bien, no podemos atribuir al módulo realizado estos hallazgos, ya que como se dijo previamente, también intervienen sus propias biografías y compromisos con movimientos sociales, como el movimiento feminista chileno.

Las y los participantes también expresaron una necesidad formativa, tanto a nivel conceptual como práctico, es decir, de herramientas y estrategias para el abordaje pedagógico de temáticas de género y diversidad sexual en el contexto escolar. Aun cuando existe un dominio de ciertas temáticas de género o empatía hacia estas problemáticas, las y los participantes manifiestan la necesidad de hacer explícita la perspectiva de género en la formación inicial docente, poniendo el énfasis en el conocimiento conceptual sobre temáticas de género y diversidad sexual. Al cierre de la investigación, las y los participantes plantearon la importancia de transversalizar el enfoque de género en la escuela (García et al., 2020).

Para la formación inicial docente, se plantea la importancia de desarrollar espacios para la reflexión pedagógica sobre los propios estereotipos y creencias, así como proporcionar herramientas para crear e implementar clases con perspectiva de género. En esta línea, el ejercicio de una etnografía de la normalidad (Matus y Rojas, 2018) implicó un constante cuestionamiento de las propias nociones que tenemos sobre los géneros, los cuerpos y las sexualidades en la escuela.

Por último, se podría pensar que también existe una necesidad formativa en temas de género por parte del profesorado en ejercicio (Barrientos et al., 2018), sin embargo, tal afirmación excede a los alcances de esta investigación. No obstante, mientras no exista una preocupación sistemática de trabajar en estos asuntos por parte de las comunidades escolares, no será posible un cambio real, puesto que las problemáticas de género requieren de un tratamiento situado y pertinente a cada establecimiento educativo.

Este grupo de docentes en formación, con un cierto marco conceptual de género y diversidad sexual, vinculado al análisis de situaciones personales y profesionales,

además de las instancias de discusión en el proceso formativo, fue consciente de un amplio espectro de eventos relacionados con el género en la escuela, como el sexismo lingüístico, las prácticas pedagógicas sexistas y los mensajes normativos sobre masculinidad y feminidad.

Es importante destacar que ciertos eventos críticos que tienen lugar en las comunidades escolares (o en la sociedad en general) despiertan el interés por las temáticas de género. Algunos ejemplos podrían ser las movilizaciones feministas, el ingreso de estudiantes trans a las escuelas, la conversión de establecimiento monogénicos a escuelas mixtas, o situaciones de violencia explícita de género y homo-transfóbica. Sin embargo, aun cuando estas situaciones abren espacios de reflexión, estos serán anecdóticos si no se asume que vivimos dentro una matriz heteronormada (Butler, 2016) que nos empuja a la reproducción de normas hegemónicas de género.

Al respecto, se plantean algunas preguntas finales, ¿cómo desarrollamos en términos profesionales, una problematización de las normas de género, que tenemos naturalizadas, para la formación del profesorado? ¿Cómo se promueve la discusión de temas de género en espacios escolares? ¿es sistemática o anecdótica? Y, por último, ¿qué sucede cuando no hay formación en temas de género para quienes trabajan en educación? Son solo algunas interrogantes que surgen a partir de esta experiencia y que requieren de espacios de análisis en torno a estos temas, habilitadas desde un enfoque académico-formativo, y consciente de las problemáticas que estos significan a nivel escolar y social.

Agradecimientos

Agradecemos a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado por el financiamiento para la realización de este proyecto. Además, agradecemos a las y los docentes en formación que aceptaron participar de esta investigación. Por último, un agradecimiento especial a las comunidades escolares que fueron parte del estudio.

Referencias

- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En VVAA., *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-44). Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.916>
- Banegas, D., Jacovkis, L. 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>
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuadernos de Educación*, 81, 1-13.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007) La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó.

- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-35.
- 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>
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismo de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21-34). Ediciones LOM.
- Ciavaglia, C. (2015). Etnografía educativa: Una herramienta para la investigación en educación. *Perspectivas Metodológicas*, 1(2). 1-13. <https://doi.org/10.18294/pm.2002.597>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Ediciones LOM.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final*. UNESCO-OREALC.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.006>
- Code, L. (2014). Feminist epistemology and the politics of knowledge: Questions of marginality. En M. Evans y C. Hemmings (Eds.), *The SAGE of handbook of feminist theory* (pp. 9-25). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473909502.n1>
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Ferfolja, T. (2007). Schooling cultures: Institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13603110500296596>
- Ferrer, V. A. y Bosch, E. (2013). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja. De la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76.
- Flores R. (2005). Violencia de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 27-46. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora Chile.
- García, J., Díaz, D. y Hernández, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Gelpi, G. y Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en enseñanza media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>
- Kaufmann, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En L. G. Arango, M. León y M. Viveros (Comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 34-68). Tercer Mundo.
- Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? Residencia estudiantil al currículum liberador. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Género prófugos. Feminismos y educación* (pp. 89-116). Paidós.

- Lopes, G. (2000) Pedagogías da sexualidade. En G. Lopes (Org.), *O corpo educado, pedagogias da sexualidade* (pp. 4-24). Autêntica. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100012>
- Márquez, Y., Gutiérrez, J. y Gómez, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Martínez Martín, I. y Ramírez Arriaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Matus, C. y Rojas, C. (2018) Etnografía de la normalidad. En J. Assaél y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. (pp. 255-274). Universitaria.
- Mertens, D. (2010) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mizala, A., Martínez, S. y Martínez, F. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Montenegro, C., Andrade, D. y Barrientos, P. (2021). Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: Ideas para la transformación desde una epistemología feminista. En I. Silva Peña (Eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp.76-96). UTEM.
- Montenegro, C. y Corvalán, A. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: Reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris. Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(1), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Moreno, M. (2007). *Coeducamos. Analizar el sexismo es un paso hacia una sociedad más justa*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- OECD. (2015), *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la "educación liberadora". Una perspectiva posestructuralista feminista. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Comps.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 117-134). UNAM.
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 89-107. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51140>
- Panziera, A. (2019). Políticas públicas de acompañamiento a las infancias transgénero y no-binarias: Propuestas, avances y desafíos para una democracia participativa. *Revista de Educación*, (18), 331-338.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-163>
- Ramos, Y. (2001). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia* (pp. 329-345). Feminismo/s. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>

- Ruiz Pinto, E., García, R. y Rebollo, M. A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Rockwell, E. (2009). *La relevancia de la etnografía*. Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Scott, J. W. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2009). Análisis de género en el aula. Gobierno de Chile.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2013). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: Una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), 9-34. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17096>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: Varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115>

Breve cv de los/as autores/as

Pablo Barrientos-Saavedra

Magíster en Política Educativa, Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente, cursando el Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con un proyecto sobre formación docente, género y diversidad sexual. Docente en la Universidad Alberto Hurtado en cursos de filosofía, educación, género y diversidad sexual. Email: pabarrient@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0829-3605>

Catalina Montenegro-González

Doctora en Arte y Educación, máster en Estudios de la Diferencia sexual y en Arte y Educación: un enfoque constructorista, Universidad de Barcelona. Profesora de Artes Visuales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Humanidades y Arte e investigadora asociada Instituto interuniversitario de investigación educativa IESSED, Universidad de Los Lagos. Email: catalina.montenegro@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4432-5582>

Danitza Andrade-Benavides

Magister en Ciencias Sociales, profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, cursando el Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. En la actualidad trabaja en la Universidad Alberto Hurtado como Coordinadora de Experiencias Laborales de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, se ha desarrollado en formación docente inicial y continua, tanto en el área de las prácticas, como también en educación e inclusión, justicia educativa, enfocado principalmente desde una perspectiva de género. Sus áreas de interés se encuentran en estos temas, con un enfoque en género, además de educación y derechos humanos. Email: dandrade@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2768-7554>



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

Formación de Docentes para la Justicia Social desde la Indagación Biográfica

Teacher Training for Social Justice through Biographical Enquiry

Noelia Ceballos * y Ángela Saiz-Linares

Universidad de Cantabria, España

DESCRIPTORES:

Formación
Profesores
Justicia social
Biografía
Discriminación

RESUMEN:

Nos encontramos en un escenario social y educativo caracterizado por las desigualdades que precisa un compromiso con la equidad y la justicia social. Presentamos una propuesta formativa para la justicia social que se cimienta en el desarrollo de un proceso indagatorio colaborativo sobre las situaciones de discriminación presentes en la biografía escolar de las futuras maestras. El estudio es cualitativo e involucra a dos profesoras universitarias y a 65 alumnas del grado de Educación Infantil, en el marco de una asignatura obligatoria del plan de estudios. Para el proceso de indagación, se han desplegado diferentes estrategias como son: la elaboración de Viñetas, Ketso, observaciones participantes y análisis documental de los materiales producidos por las estudiantes. Los resultados evidencian que la iniciativa ha capacitado a los futuros docentes para: identificar las situaciones de discriminación presentes en su biografía desde un posicionamiento reflexivo y crítico, reflexionando sobre su origen (discapacidad, género y origen cultural y/o económico) y su intensidad (risas, bromas, insultos o agresión). En segundo lugar, ha permitido indagar sobre los apoyos que posibilitan erradicar cualquier forma de exclusión. En conclusión, se produce un análisis del currículo y la organización encaminado hacia la lucha contra la exclusión como acción de justicia para todos.

KEYWORDS:

Training
Teachers
Social justice
Biographies
Discrimination

ABSTRACT:

We find ourselves in a social and educational scenario characterized by inequalities that require a commitment to equity and social justice. We present a training proposal for social justice that is based on the development of a collaborative inquiry process on situations of discrimination present in the school biography of future teachers. The study is qualitative and involves two university professors and 65 students of the Early Childhood Education degree, within the framework of a compulsory subject of the curriculum. For the inquiry process, different strategies have been deployed, such as: the elaboration of vignettes, Ketso, participant observations and documentary analysis of the materials produced by the students. The results show that the initiative has trained future teachers to: identify situations of discrimination present in their biography from a reflective and critical position, reflecting on their origin (disability, gender and cultural and/or economic origin) and their intensity (laughter, jokes, insults or aggression). Secondly, it has made it possible to investigate the supports that make it possible to eradicate any form of exclusion. In conclusion, an analysis of the curriculum and the organization is produced, directed towards the fight against exclusion as an action of justice for all.

CÓMO CITAR:

Ceballos, N. y Saiz-Linares, A. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257-273.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>

1. Introducción

Presentamos los resultados de un proyecto de formación docente para la justicia social desarrollado con futuras maestras del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. A través de un proceso de indagación biográfica sobre las situaciones de discriminación, rechazo y exclusión experimentadas durante su escolarización, se busca identificar, problematizar, analizar y dibujar las líneas de transformación hacia la justicia social. Se trata de una propuesta que promueve una formación de docentes reflexiva (Bruno y Dell'Aversana, 2018) y comprometida con la justicia social, en tanto que plantea un proceso de indagación sistemático de naturaleza colaborativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003) con la intención última de que las maestras en formación reelaboren críticamente sus propias creencias y valores en línea con aulas, escuelas y sociedades más justas (Krichesky et al., 2011; Vaillant y Marcelo, 2021).

Es incontestable que nos encontramos en un escenario social y educativo caracterizado por las desigualdades que precisa un compromiso vigoroso con el progreso hacia la equidad y la justicia social, donde las diferencias no constituyan un factor de exclusión o desventaja sino una oportunidad para mejorar la sociedad. Esta aspiración no es ninguna entelequia pues, ya en el siglo pasado, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948), la mayoría de los estados se comprometieron con estos pilares y, desde entonces, los diferentes tratados internacionales se han afanado por reforzarlos y concretarlos. La reafirmación más reciente la encontramos en el Marco de Acción en Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en su cuarto objetivo destaca la equidad y la inclusión para enfrentar las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación (Calvo, 2013), abogando por la erradicación de cualquier forma de exclusión a fin de que todos los niños puedan participar exitosamente en la enseñanza y el aprendizaje. Este objetivo refiere a todos los alumnos, reclamando un mayor esfuerzo con aquellos que se hallan en mayor riesgo de exclusión educativa y social a causa de factores como la discapacidad, la pobreza, el género, la procedencia, etc. (UNESCO, 2018).

Este compromiso con la justicia educativa y social contiene implicaciones desafiantes para los sistemas educativos y las escuelas y para los docentes (Krichesky et al., 2011), pues en ellos recaen decisiones de orden curricular y organizativo. Por ello, hay un interés creciente en el ámbito internacional por la incorporación de los planteamientos de la justicia social en la formación del profesorado (Cochran-Smith, 2009; Mills et al., 2016), resultando imperativo articular marcos teóricos que puedan guiar esta formación (Boylan y Woolsey, 2015; Cochran-Smith, 2009), así como implementar dichas propuestas en los planes universitarios (Sleeter et al., 2004).

La justicia social es un concepto que alberga ideas y propuestas diversas difuminando, en algunos casos, sus planteamientos. Esto se hace especialmente visible en los debates sobre la justicia social en la educación (Cochran-Smith et al., 2009). A pesar de esta dispersión semántica, se pueden reconocer tres elementos comunes en torno a esta noción, como enuncian Boylan y Woolsey (2015): dimensión distributiva (Cochran-Smith, 2009; North, 2006), relacional o de reconocimiento, y participativa (Fraser, 2008). En la literatura educativa, encontramos una presencia mayoritaria de la idea de redistribución (Cochran-Smith, 2009; Cochran-Smith et al., 2009; North, 2006), entendida como una finalidad educativa orientada al acceso y la mejora del aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades educativas y sociales, que desafía las desigualdades de la escuela y la sociedad (Darling-Hammond et al., 2002). Por su parte,

la dimensión relacional o de reconocimiento busca incluir en los planteamientos educativos el respeto a la diversidad social y cultural (Cochran-Smith, 2009). La dimensión participativa versa sobre las oportunidades de desarrollar la agencia de los estudiantes en la toma de decisiones escolares y, en general, desplegar un modelo de gobernanza escolar democrática (Fraser, 2008). Asimismo, han proliferado las propuestas que tratan de concretar estas dimensiones de la justicia social en las escuelas (Belavi y Murillo, 2020; Vincent, 2020), destacando el trabajo de Belavi y Murillo (2020) quienes añaden dos dimensiones más a las ya mencionadas: un currículum escolar crítico y participativo y una cultura escolar democrática, todas ellas complejas e interconectadas.

Nuestro estudio se circunscribe a la segunda dimensión, el reconocimiento, que busca erradicar en las escuelas las prácticas que minusvaloran o censuran valores culturales y sociales diferentes de los hegemónicos en razón de la nacionalidad, la religión, la cultura, la elección sexual, la edad, etc. Los peligros de esta ausencia de reconocimiento no son triviales, pues se traducen en distintos tipos de discriminaciones, como la invisibilización, la segregación, la evitación, la denigración o, incluso, la agresión (Belavi y Murillo, 2020). Lo común a todas estas formas de discriminación, que suelen aparecer maridadas, es que contribuyen a que las víctimas internalicen esta visión negativa, brindándose explicaciones que apelan a características personales y no a deficiencias estructurales como origen de la injusticia social. Sostenemos la necesidad de abordar esta temática como un fenómeno social complejo y, sobre todo, estructural y profundamente arraigado en el sistema social, político, económico e ideológico (Sapon-Shevin, 2013), que requiere cuestionar los valores de la “normalidad” y entender que esta no es sino la expresión de los valores hegemónicos que es preciso deconstruir (Belavi y Murillo, 2020). Si bien la dimensión del reconocimiento es la principal protagonista de nuestra propuesta formativa, también abordaremos tangencialmente el resto, especialmente, la referente al currículo y la gobernanza escolar.

Por otro lado, nuestro trabajo se alinea con la propuesta de Krichesky y otros (2011) para la “Formación Docente para la Justicia Social” (*teaching for social justice*), entendiendo a esta como:

un proceso de desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados y los fines de la justicia social, a través de un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político, abordados en un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica, con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes. (p. 65)

Precisamente la complejidad iluminada en esta definición constata que resulta un asunto capital en la formación docente que se orquesta a partir de dos líneas de acción que nosotras integramos en nuestra propuesta: en primer lugar, la necesidad de formular propuestas sustentadas en la indagación crítica y reflexiva sobre los marcos personales de los aspirantes a maestros, así como el análisis de la realidad en la que viven (Frederick et al., 2010; Krichesky et al., 2011; Roz y Pascual, 2021; Sleeter et al., 2004; Vaillant y Marcelo, 2021); en segundo lugar, la reivindicación de acciones que abordan la lucha por superar las barreras que impiden alcanzar la justicia social (Boylan y Woolsey, 2015), comprometiéndose con políticas y prácticas que miran al horizonte de la justicia social desde la acción local (Cochran-Smith, 2009; Krichesky et al., 2011).

2. Método

El objetivo de este artículo es analizar algunas situaciones de discriminación, rechazo y exclusión vivenciadas por las futuras maestras del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España) durante su biografía escolar y examinar críticamente las condiciones que dificultaron o facilitaron actuar con justicia, de modo que puedan reescribir sus creencias y valores sobre pilares anudados con la justicia social (Krichesky et al., 2011; Vaillant y Marcelo, 2021).

Esta propuesta permite revisitar, desde un posicionamiento crítico, su historia escolar alumbrando las creencias, valores y prácticas que han ido sedimentándose, a veces implícitamente (Cochran-Smith, 2009). Se trata de formar a maestros capaces de reconocer las situaciones de desigualdad en la escuela (Méndez y Murillo, 2017; Vigo et al., 2019), tanto a nivel material como a nivel simbólico, que tienen un impacto significativo en los individuos, las familias, las comunidades y las sociedades (Burke y Whitty, 2019). Esta acción encaminada a la reflexión les invita también a analizar críticamente la realidad social y las políticas actuales para repensar, desde la resistencia, cómo transformar la escuela y la sociedad (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Para este propósito, los estudiantes emprenden procesos de indagación colectiva sobre situaciones identificadas por ellos como injustas y/o de exclusión (Krichesky et al., 2011). Esto pone en juego una compleja red de conocimientos, marcos interpretativos, estrategias y metodologías (Cochran-Smith et al., 2009; Krichesky et al., 2011).

Esta propuesta formativa se desplegó con las aspirantes a maestras durante el curso 2019-20 en dos grupos de una asignatura obligatoria de la titulación (Acción Tutorial), participando 65 estudiantes, mujeres mayoritariamente. Se planteó como un trabajo colaborativo que formaba parte de los contenidos teórico-prácticos de la materia, y se planteó como un espacio de investigación sistemática y compartida donde prevaleció el diálogo y la reflexión (Beach, 2019; Cochran-Smith et al., 2016). De igual forma, el proyecto se desarrolló según unas etapas con el fin de que percibieran que era una actividad encaminada a un fin concreto por medio de un proceso planificado (y no como fruto de la serendipia) (Hopkins, 2013). Estas fases son las siguientes:

Primera fase: Indagación biográfica individual en forma de viñeta

Solicitamos a cada maestra en formación que identificase y narrase un episodio de su biografía escolar vinculado con una experiencia de discriminación en el que o bien (1) interrumpieron o intentaron interrumpir la acción discriminativa o (2) no lograron ni intentaron interrumpirla.

Se les emplazó a representar este incidente crítico en forma de viñeta, narrando con detalle la situación, los actores y los modos de actuar de cada uno, guiados por las siguientes preguntas clave:

- Si intentaron interrumpir un comportamiento de discriminación, ¿qué lo hizo posible? ¿Qué les movió a hacerlo?
- Si no lo intentaron interrumpir, ¿qué se lo impidió? ¿Por qué no lo hicieron?

Esta estrategia de indagación (viñetas) ha sido ampliamente utilizada en antropología y ciencias sociales para adentrarse en las subjetividades de los participantes (creencias, valores, actitudes) sobre temas sensibles (Palaiologou, 2017). En su forma tradicional, se presentan, en formato escrito o visual, situaciones hipotéticas sobre las que se invita a los participantes a dialogar (principio de “dialogicidad”) (O’Dell et al., 2012), sobre

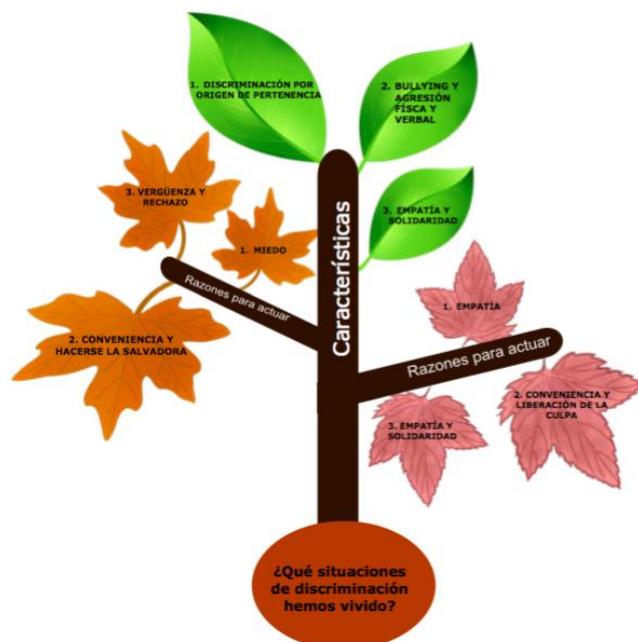
las múltiples posiciones que adoptan los sujetos que interactúan en la escena. En los últimos años, han florecido estudios que han imprimido algunas variaciones, como el de Palaiologou (2017), quien en su trabajo de investigación con niños solicita que sean ellos quienes represen con dibujos la situación sobre la que se investiga, esbozo que servirá como elicitador de la conversación posterior. En nuestro caso, hacemos uso de la estrategia con la innovación introducida por esta autora (que sean los propios participantes quienes elaboren la viñeta) y les invitamos a utilizar formatos heterogéneos de expresión: un texto, un video, un comic, etc., resultando en un total de 65 viñetas.

Segunda fase: Análisis en pequeño grupo a partir de la estrategia Ketso.

El segundo momento correspondió al proceso dialógico sobre las situaciones identificadas. Se intercambiaron las viñetas entre compañeras y realizamos grupos de 4 personas para discutirlos. Les ofrecimos viñetas que ellas no habían construido pero que brotaban de experiencias personales reales. Este intercambio se impulsó con la vocación de posibilitar un diálogo y análisis desde una perspectiva no personal y, por lo tanto, menos amenazadora. Para ello, se propuso el método Ketso, una estrategia que procede de la investigación-acción participativa (Wengel et al., 2019) y que nace con el objetivo de favorecer el diálogo sobre la base de un apoyo visual-táctil que facilita la organización y el análisis de las ideas (Alabbasi y Stelma, 2018). Así, las participantes construyeron conjuntamente un mapa visual sobre el tema de indagación, asentado en la metáfora del árbol: el tronco representa el asunto central, que se ramifica para visualizar los diferentes subtemas y finaliza con hojas para representar cada una de las ideas aportadas.

Figura 1

Metáfora del árbol en Ketso



Para incentivar el debate se ofreció un guion de preguntas:

- ¿Cuáles son las situaciones de discriminación descritas? ¿Qué tienen en común?

- ¿Cómo actúan los protagonistas?
- ¿Cuáles son las principales razones que han señalado para intervenir o no? ¿Qué tienen en común?
- ¿Cuáles son los obstáculos para actuar? ¿Qué tienen en común?

Tercera fase: Análisis en gran grupo

En la última fase, un representante de cada grupo expuso los hallazgos de los análisis realizados en pequeño grupo con el fin de arribar a conclusiones, colectivamente edificadas, acerca de las acciones escolares curriculares y organizativas que pueden coadyuvar a suprimir esas situaciones de injusticia y transformar las escuelas en espacios más justos e inclusivos.

Para analizar y evaluar la propuesta utilizamos una metodología de estudio de caso evaluativo (Simons, 2011), que tuvo por objeto desvelar el valor para la formación para la justicia social de la propuesta. Al efecto, utilizamos técnicas de producción de datos propias de la investigación cualitativa: observaciones participantes de las sesiones; análisis de documentos de los productos elaborados por el estudiantado; y cuestionario final con preguntas abiertas. El procedimiento de análisis consistió en un proceso de codificación temática (Huber, 2003), de orientación inductiva y deductiva: partimos de un bosquejo inicial de variables, pero la inmersión en los datos incitó a redefinir las categorías y códigos durante el proceso de análisis. Más específicamente, el análisis que aquí desarrollamos corresponde a las categorías siguientes: 1) motivos de discriminación, 2) agentes de discriminación, 3) espacios de discriminación, 4) espectadores de la discriminación y motivos, y 5) aliados que intervinieron y motivos.

3. Resultados

A través de las 65 viñetas sobre situaciones de exclusión rescatadas de la historia escolar de las futuras maestras, desplegamos los siguientes marcos teóricos y analíticos orientados por y hacia la justicia social.

3.1. ¿Qué razones incentivan la discriminación y en qué tipo de prácticas se traducen?

En las viñetas analizadas encontramos un amplio y muy heterogéneo conjunto de actitudes y prácticas que provocan un trato discriminatorio sobre las personas (Torres-Romero, 2009), y que pueden identificarse con los peldaños de la Pirámide del odio definida por Sapon-Shevin (2013). Prevalecen los peldaños iniciales, que recogen acciones que no implican la violencia física pero que se presentan como veredas inaugurales hacia ella: bromas, creación de rumores y/o estereotipos

Una de mis amigas (1ºESO), por situaciones familiares complicadas, no podía acudir con frecuencia al centro, eso suponía un rechazo por parte de un grupo. Cuando venía era tratada de manera despectiva, la miraban mal, se reían de ella, burlas y cuchicheos. A sus espaldas se especulaba que no venía porque no quería, que se estaría yendo por la mala vida, que era “una sinvergüenza”.
(Viñeta 3A-7)

En un peldaño posterior y representando un nivel mayor de intensidad, aparecen los insultos, la ridiculización y la estigmatización.

En mi clase (ESO) había un niño con el que había compartido primaria y nunca se le había discriminado. Al empezar el instituto y juntarnos con otros

colegios se le empezó a llamar “niño rata” por la forma que tenían sus dientes, a partir de ahí él fue dejando de socializarse. Cuatro personas pasaron a hacer un sonido (imitando el de un roedor) durante las clases, delante de los profesores. (Viñeta 3A-6)

Estas actitudes y prácticas, lejos de considerarse irrelevantes, requieren toda nuestra atención para frenarse y/o evitar que arrecien (Sapon-Shevin, 2013).

Un segundo elemento de reflexión se vincula con el origen de tales situaciones de discriminación, poniendo el foco en que dicho motivo no está en el rasgo en sí, sino en el proceso de estigmatización y exclusión que presentan dichas características cultural, histórica y socialmente (Torres-Romero, 2009). Varios son los asuntos que prevalecen: discapacidad, género y origen cultural y/o económico.

Un número significativo de situaciones están ligadas a las dificultades de aprendizaje y/o discapacidad.

La situación tuvo lugar en clase de inglés (1º ESO). La profesora estaba impartiendo la clase y una de mis compañeras se balanceó y se cayó de la silla. Toda la clase se rio y mi compañero dijo: “Déjala, es tonta.” La alumna tenía Síndrome de Down. (Viñeta 3A-16)

Las reflexiones que esta viñeta suscitó permitieron complejizar y deconstruir conceptos como “normalidad” y ampliar la noción de diversidad.

Una chica que es sorda salía algunas horas con la especialista y las restantes se encontraba en nuestra aula apartada de todo el grupo. En 4º se encontraba sentada hacia una de las paredes. No seguía la clase, tenía sus propios cuadernos. Ella estaba allí por estar ya que no mantenía ninguna relación con nosotros/as. (Viñeta 3C-10)

O, como en el caso de esta viñeta, analizar las decisiones que, en torno a la atención a la diversidad, se despliegan en las escuelas, como la organización de los apoyos educativos dentro y fuera del aula. En el caso de este relato, reflexionamos sobre cómo se generó segregación al mantener a la estudiante marginada de la actividad central.

Otro grupo de situaciones descritas refieren a la dificultad de participar en actividades y juegos condicionados por el género, esencialmente en la clase de Educación Física y el patio.

Las chicas en el recreo jugábamos, hablábamos... mientras los niños jugaban al fútbol. A una compañera le gustaba jugar al fútbol, y a lo largo de Primaria se unía a ellos, pero nunca llegaba a estar del todo aceptada, e incluso en ocasiones se burlaban de ella. (Viñeta 3C-2)

Este hecho está en relación con el dominio de los chicos en los espacios de recreo para actividades como el fútbol, mientras las niñas tienden a agruparse en los márgenes con actividades más tranquilas o estáticas (Tomé, 2017). Estas viñetas invitan a afrontar con las futuras maestras no solo cómo abordar esta situación concreta y puntual, sino a repensar cómo pueden reconfigurarse los espacios escolares para que alberguen respuestas educativas para todos/as.

Un tercer asunto alude a la diversidad cultural, donde aparece un amplio espectro de situaciones (burlas, insultos y agresiones) que tienen como foco de exclusión el origen de los niños/as.

Estábamos en Educación Física (4º ESO), teníamos que juntarnos en grupos de 6. Ese año llegó un alumno nuevo al instituto, de raza negra. Ese día en clase cuando mandó hacer los grupos, este compañero estaba sin grupo. Preguntó si se podía poner con un grupo de chicos, estos le dijeron que no mientras uno hizo un gesto de mal olor. El resto de los compañeros se rieron. (Viñeta 3A-30)

De nuevo elevamos el debate más allá de la escuela y exploramos las ideas que fortalecen estos discursos en la sociedad. Sirva de ejemplo las palabras recogidas en una de las viñetas “esos son los negros y los moros. Después piden ayudas como si fuera que les debemos algo” (Viñeta 3A-8). Esta frase, en boca de un estudiante, está cargada de estereotipos, prejuicios, racismo y xenofobia. Estas acciones cimentan situaciones de rechazo directo que se materializan en situaciones de rechazo social. Asimismo, denota que el racismo es una realidad cuyas raíces y ramas brotan más allá de los muros de la escuela. Es por ello que la escuela debe asumir urgentemente el propósito de identificar, problematizar, analizar y transformar dichas acciones, y así lo reflexionamos con las futuras docentes, en torno a: ofrecer información precisa, conciencia sensible y compromiso para contrarrestar las actitudes y prácticas discriminatorias, así como examinar el currículo para determinar la presencia, representación y roles que ocupan los diferentes grupos (Grant y Sleeter, 2009).

Por último, encontramos un grupo de experiencias que sitúan la causa de discriminación en el origen y nivel socioeconómico.

Sus padres se dedicaban a la industria lechera y ganadera. Era usual que acudiera a la escuela con prendas y botas de goma. El grupo-clase comenzamos a “cuchichear”, “tiene la ropa manchada”, “huele a vaca”, “tiene caca en las botas”, etc. [...] Unos minutos antes de que tocara el timbre, nos escondíamos para que cuando llegara “no nos pegara el olor a vaca”. (Viñeta 3A-13)

Pudiera parecer que estas acciones son propias de centros elitistas con grandes diferencias socioeconómicas entre el alumnado. Sin embargo, suceden, en las viñetas analizadas, en escuelas públicas y entre alumnado que convive en zonas próximas y de similar nivel económico. Este tipo de viñetas nos permitieron dialogar sobre el concepto acuñado por Adela Cortina como aporofobia (rechazo al pobre) (Cortina, 2017). Acompañado de la radiografía que de la comunidad de Cantabria ofrece el informe Foessa¹, abordamos con las futuras maestras cómo afrontar esta realidad en la escuela a través de la desmitificación de la posesión y la despatologización de la pobreza, la revisión del currículo o la redefinición de algunas prácticas habituales de la escuela, como las largas listas de materiales escolares que definen marcas.

3.2. ¿Quiénes son los agresores y dónde ejercen la discriminación?

Otro asunto de diálogo versó sobre la figura de los agresores o agentes de discriminación. Casi en la totalidad de los casos, las situaciones de exclusión provienen de compañeros/as con dos características predominantes: actúan en grupo y hacen uso de su superioridad (edad, fuerza, etc.).

El alumnado de 4º ESO a menudo tenía conductas de superioridad con los más pequeños, y se metían con los más vulnerables. Un día, jugando al fútbol, nos interrumpió M., que se encontraba buyendo de ese grupo. Rápidamente, los “valientes” llegaron y nos quitaron el balón para usarlo contra M. Lo pusieron contra la pared, y comenzaron a darle balonazos, lo que supuso llanto, dolor, sufrimiento e impotencia para M. (Viñeta 3A-42)

Las situaciones de discriminación analizadas se ubican en los cursos superiores de Primaria y Secundaria. Si bien en sus biografías recuerdan con mayor intensidad experiencias en estas etapas, la discriminación es una acción presente en cualquier edad

¹ La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada), vinculada a Cáritas Española, elabora el Informe FOESSA sobre Exclusión y Desarrollo Social, siendo en 2020 la primera vez que incluye un apartado propio para Cantabria.

y cuyo germen se inicia y cimienta desde edades tempranas y, por ende, la acción docente debe producirse desde sus manifestaciones más imperceptibles.

Están menos presentes las situaciones de discriminación y/o exclusión que se realizan por parte de los docentes. Sin embargo, son de gran relevancia en los procesos de análisis y reflexión por su naturaleza. Entre las acciones o prácticas encontramos: gestos despectivos, palabras ofensivas, etc.

La maestra nos comunicó que se iba a incorporar un nuevo niño a clase. Nos decía que teníamos que ayudarlo y ser sus amigos/as. A pesar de estas palabras, su cara cambió cuando le vio, hizo un gesto de “repugnancia” al ver que J. tenía parálisis en el lado derecho del cuerpo. (Viñetas 3C-8)

Los futuros maestros deben ser conscientes de que los estudiantes aprenden de los adultos cómo afrontar la diversidad, el lenguaje para referirse a otros o a sí mismos y, también, cómo luchar contra la exclusión.

En otras ocasiones, no se identificaron gestos o palabras directas, pero sí acciones cotidianas que trasladan mensajes potentes a los estudiantes.

En Educación Física teníamos que hacer dos equipos. Dos personas escogen a quien quieren en su equipo. Claramente escogen en función de amistad, características físicas que lleven a ganar. Al final queda un alumno y ninguno de los dos equipos le quiere. Es el profesor el que le ubica en un grupo. (Viñeta 3A-14)

Este tipo de viñetas permitieron ampliar los marcos de análisis y plantearnos si las decisiones que como docentes acometemos en relación al currículo y la organización (por ejemplo, el modo de agrupar al alumnado, la finalidad de las actividades -competencia-, etc.), originan, perpetúan y fortalecen prácticas discriminatorias.

Finalmente, atendiendo a los escenarios, destaca que la mayor parte de dichas situaciones se producen en espacios donde se ejerce un menor control adulto: patio, salidas y entradas, transporte o comedor.

Mi hermano (12 años) ha ido a ritmo más lento. Un día le diagnosticaron TDH, en el colegio nunca hicieron nada para ayudarlo, es más le entorpecían más las cosas y no recibía apoyo. Los compañeros le empezaban a ver como un bicho raro y a veces le hacían pasar malos ratos. [...] Hasta que un día, nos subimos al bus y un grupo de 3 niños le empezaron a pegar mientras uno lo grababa todo. (Viñeta 3C-15)

Además de tener la oportunidad de dialogar sobre estos espacios como lugares de carácter educativo, esta reflexión alumbró el largo camino que queda por transitar hacia la justicia social y la inclusión. Pues, si realmente el alumnado desarrollase una formación basada en el respeto y el bien común, su comportamiento no dependería del ejercicio de supervisión adulta.

3.3. Mi papel como observador: ¿aliado de la víctima o del agresor?

A continuación, analizamos el papel de los observadores y los motivos que les impulsaron a terciar o no, bajo el propósito de reconocer aquellos factores que posibilitan llevar a cabo prácticas antiopresivas (Cochran-Smith, 2009).

3.3.1. ¿Por qué decido no intervenir?

En la mayoría de las situaciones descritas las personas observadoras, compañeros o adultos, no intervienen para detener la situación de injusticia. Sirva este fragmento, extraído de un diálogo durante la propuesta de Ketso, como epítome:

Aunque toda la clase se daba cuenta de la situación, nadie hacía nada por incluirla en un grupo, nunca se plantearon su situación ni lo que debía de sentir [...]. Por otra parte, los profesores, aun siendo conscientes de la situación nunca dijeron nada, ni lo planteaban como un problema, simplemente no actuaban, en consecuencia, no sintieron la obligación de intervenir. (Diálogo Ketso 3A)

Indagamos los motivos que subyacen a esta ausencia de intervención, en tanto que merced a ellos se alían los observadores con los agresores y se perpetúan las situaciones de discriminación.

Un primer motivo que los futuros maestros identificaron con frecuencia es el temor en convertirse ellos en víctimas.

En mi caso no actué por la influencia que tiene el grupo y las personas, es decir, el miedo a interrumpir esta elección y que en mi caso me perjudicase, trasladándome a mí a ese puesto. (Viñeta 3C-23)

Este motivo nos permitió discutir sobre la estrechez de la curva de la normalidad y la conciencia que va adquiriendo el alumnado de que desviarse levemente de esa norma puede entrañar consecuencias sociales perniciosas. Hallamos un esfuerzo consciente de los observadores por ajustarse denodadamente a unos patrones hegemónicos, aun cuando se encuentran incómodos en ellos, pues el malestar generado por esta disonancia es preferido a las repercusiones sociales que tiene no encajar. Este miedo al rechazo y también la necesidad de reconocimiento por parte del grupo dominante es tan importante que, en numerosas ocasiones, conduce a apoyar las acciones de los agresores y transformarse, consecuentemente, en cómplices:

Yo me reí para que no me tacharan como la rara o como que la defendía, ya que en el grupo siempre había una líder que era la que mandaba y teníamos que hacer, muchas veces, cosas que no nos gustaban para no salirnos del grupo. (Viñeta 3A-15)

En otros momentos, sobresalió como motivo la falta de conciencia sobre el perjuicio ocasionado, lo que abroga la capacidad de identificar la situación de opresión y, por ende, de desarrollar estrategias que permitan confrontarla.

En varias viñetas que hemos analizado los compañeros hicieron como si nada por lo normalizado que tenían este tipo de comportamientos. No eran conscientes de que este tipo de actuaciones pueden repercutir significativamente en su vida. (Diálogo Ketso 3C)

Llama la atención que únicamente en nueve viñetas aparece la palabra justicia, en alguna de sus formas, para aludir a las situaciones vivenciadas. Por el contrario, son más numerosos los alegatos que apelan a la conmiseración. Este descubrimiento posibilitó procesos reflexivos anudados con el reconocimiento (Belavi y Murillo, 2020), en tanto que interpretamos esta discriminación como una forma de coalición con la injusticia social sustentada en la falta del mismo, donde la persona afectada se concibe más como un sujeto de caridad que de derecho y la discriminación se termina atribuyendo a sus características personales.

Lo que realmente me pareció discriminatorio es que, estando rodeado de compañeros, con los que convives ninguno lo ayudara. Me sentí tan mal, me dio tanta pena, lo veía tan "pequeño" y tan solo, y a los compañeros tan crueles, que me tuve que contener las ganas de llorar. (Viñeta 3C-8)

Estas viñetas posibilitaron debatir sobre los motivos de esa falta de conciencia, sobresaliendo la ausencia de acciones curriculares u organizativas para tal fin. Primero, observamos que los contenidos vinculados con la diversidad y la justicia social parecen no formar parte de los currículos.

J tenía parálisis en el lado derecho del cuerpo. Un murmullo se hizo y todo eran preguntas: “¿qué le pasa”, “¿por qué anda así?”, “¿por qué tiene la mano así?”, etc. La maestra nos mandó callarnos, nunca nos explicó qué le pasaba, ni nunca antes nos había hablado de las personas con discapacidad. (Viñeta 3C-16)

Igualmente, comprobamos cómo tampoco se toman acciones en los espacios y tiempos escolares que estimulen la participación, la tolerancia o el trabajo en equipo. En varias viñetas el motivo que incita la discriminación es llegar nuevo a un centro donde los grupos se han mantenido invariables, decisión organizativa que ha asentado un severo “criterio de normalidad” vinculado a la familiaridad.

En mi caso tuve el mismo grupo, con los mismos compañeros, desde 5 años hasta 6° de primaria. En 1° de primaria se incorporó al grupo una niña nueva (todos los demás ya nos conocíamos). (Viñeta 3C-20)

Este tipo de viñetas estimulan la reflexión sobre la pertinencia de tomar decisiones organizativas y curriculares que posibiliten ejercer la convivencia democrática, que contribuyan a trabajar en grupos diversos, a dialogar, a valorar y a aprender de las diferencias y, sobre todo, a entender que forman parte de la existencia humana. Sin embargo, la actitud más común entre los docentes es ignorar las situaciones de discriminación.

Incluso, en algunos casos, la intervención tiene como resultado la segregación de la víctima, lo que termina por secundar los comportamientos discriminatorios y evidencia los prejuicios docentes.

La maestra no hacía caso a J., le puso en una mesa separa con un ordenador y unos cascos. De vez en cuando, salía de clase e iba a otra aula con la especialista [...] Al año siguiente ya no estaba en clase. La maestra se había encargado de que él fuera a la clase de educación especial y apenas tenía contacto con los demás. (Viñeta 3A-6)

De algún modo, estos relatos permitieron caer en la cuenta de cómo la discriminación ejercida por los alumnos es reflejo de valores y prejuicios que sostienen los adultos y, es más, tienen una profunda raigambre en las estructuras sociales, políticas y económicas. Esta revelación nos exhortó a dialogar sobre la necesidad de que los maestros diseñen actividades intelectualmente desafiantes para todos sustentadas en altas expectativas sobre lo que cada uno puede hacer y aprender.

3.3.2. ¿Qué me impulsa a interrumpir la situación de discriminación?

Cabe destacar que escasean los casos en los que existe intervención y, cuando ocurre, toma diferentes formas, donde las más usuales radican en ofrecer comprensión y apoyo emocional a la víctima, evitando la confrontación directa con los agresores.

Para la protagonista de la viñeta que analizamos la forma de mostrar empatía y apoyo fue seguir jugando con la víctima [...] Nunca replicó a aquellos niños que la insultaban, simplemente se limitaba a no hacerlo ella y continuar con su relación con ella. Suponemos que el miedo a que la rechazaran mueve a mostrar ese apoyo en la sombra. (Diálogo Ketso 3A)

Nuevamente, la necesidad de aceptación por parte del grupo dominante y el temor a represalias resulta más poderoso que el sentido de la justicia, y ello sobresale como razón fundamental de esta intervención en la “sombra”. Igualmente, los aliados suelen percibirse a sí mismos en una posición de vulnerabilidad y desprotección frente a los agresores, y esta carencia de poder obstaculiza el tipo de intervención deseable.

Creo que no nos sentíamos capaces de enfrentarnos a ellos ni de contárselo a ningún profesor debido a que nos sentíamos igual que él, sentíamos que la

situación podría empeorar. Simplemente jugábamos con él, hablábamos, etc.
(Viñeta 3A-8)

Otra vez descuella la idea de compasión más que la de justicia, y esta carencia de información y de educación frente a situaciones de desigualdad entorpece la capacidad de convertirse en un aliado contra la opresión.

No obstante, también descubrimos situaciones en las que los observadores se enfrentan a los agresores, especialmente, cuando existe una fuerte afectación personal: cuando la víctima es un amigo/a o, incluso, un familiar.

Decidieron actuar ante esta situación de discriminación porque esa chica era su amiga y conocían la situación. Sabían que no era justo que se la estuviera tratando así. Ante estos casos, creemos que la empatía es un valor fundamental. (Diálogo Ketso 3C)

Estos relatos en los que existe confrontamiento con los perpetradores y denuncia a los docentes revelan una condición común: son varios los observadores que experimentan una necesidad de justicia, y la fuerza del grupo infunde poder para desafiar la situación de opresión.

El profesor la mandó ponerse (chica de etnia gitana) en un grupo. Uno de los integrantes dijo que no, que olía mal. Entonces mi amiga y yo le dijimos al niño que se había confundido y que la pidiese perdón. El niño nos dijo que no iba a hacerlo que si olía mal no era su culpa, la niña se quedó quieta y con los ojos llorosos. Decidimos ir donde el profesor y decirle que, si se podía poner en nuestro grupo. (Viñeta 3A-11)

Vemos, en resumidas cuentas, cómo el maridaje entre la experimentación de sentimientos de justicia y saberse en una posición de poder (en este caso, proporcionada por el grupo) troca en circunstancia posibilitadora de apoyo a inclusión (Sapon-Shevin, 2013). En la misma línea, desvelamos otros relatos en los que el sentimiento de pertenecer a un colectivo invita a la acción.

Tenía una compañera a la que los chicos no le dejaban jugar al fútbol y se burlaban de ella. Tras pensar una amiga y yo en lo injusto que era, decidimos que queríamos jugar también. No nos lo permitieron... hasta que un día se lo comentamos a una maestra, que finalmente interfirió en el asunto, decidió realizar una breve charla en el aula, y se vieron "obligados" a dejarnos. (Viñeta 3C-19)

Advertimos que cuando se discrimina a alguien que representa a un colectivo mayoritario, como son las mujeres, la situación se interpreta vigorosamente como una cuestión de injusticia y de desigualdad estructural que requiere irrenunciablemente una intervención, donde identificarse con el colectivo discriminado impulsa a actuar con vehemencia. En su lugar, resulta más complicado encontrar aliados si la situación opresiva le sucede solo a una persona. Estos hallazgos invitan, de nuevo, a arrostrar con las maestras en formación la necesidad de un currículo escolar basado en la justicia social, que debe necesariamente ser abierto, rico, comprometido con las diferencias y con acciones explícitas de sensibilización sobre aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

Finalmente, hemos de señalar que las intervenciones de los profesionales educativos, cuando existen, responden a un modelo punitivo con los agresores, tras haber sucedido una denuncia por parte de la víctima o de algunos de los aliados. En ningún caso se ponen en marcha acciones proactivas destinadas a generar relaciones positivas, construir nuevos vínculos de apoyo entre alumnado, trabajar el respeto y la valoración de la diversidad y/o fomentar el sentido de pertenencia y la convivencia, más alineadas con la educación para la justicia social.

La tutora observó la situación y solo tras la denuncia de un compañero mandó a los agresores a la sala del director a por dos partes de castigo. Nos parece bastante increíble que no dedicara ningún momento para hablar con los ellos, ni que llevara a cabo una reunión de mediación con ambos alumnos. (Diálogo Ketso 3C)

La preeminencia de este modelo de intervención y la conciencia de su inutilidad por parte de los alumnos explica que la denuncia a los docentes no haya sido la estrategia de intervención mayoritariamente empleada.

Estos descubrimientos transportaron la atención de nuevo sobre las decisiones curriculares y organizativas (entremezclar los grupos de referencia, el trabajo en grupos cooperativos y, en general, todas aquellas acciones curriculares más participativas e interactivas en las que todos tienen algo que aportar y que se nutren del apoyo entre compañeros, y no de la competitividad) como facilitadoras del sentimiento de pertenencia, asegurando la reciprocidad y transformando el centro en un entorno seguro y acogedor. Igualmente, permitieron reflexionar sobre la necesidad de plantear acciones estratégicamente planificadas a nivel de centro, enmarcadas dentro del Plan de Acción Tutorial y/o el de Atención a la Diversidad, encaminadas a abordar proactivamente los conflictos y, en última instancia, a modificar los términos de la relación entre alumnos, entre estos y los docentes, entre estos y la familia y entre la escuela y la comunidad, donde todos los agentes puedan constituirse en aliados de referencia para detectar y/o revertir situaciones opresivas.

4. Conclusiones

Hemos presentado un proyecto de formación docente para la justicia social desarrollado en la Universidad de Cantabria (Cochran-Smith, 2009) que sigue la línea del trabajo de Krichesky y otros (2011). A continuación, establecemos algunas conclusiones en torno a los contenidos abordados y la metodología empleada.

Los contenidos encaminados a la justicia social de esta propuesta germinan de las experiencias de exclusión extraídas de la biografía escolar de las futuras docentes. Ello nos ha permitido discutir, primeramente, sobre cuán diversas son las situaciones de discriminación acontecidas en la vida escolar y la variedad de razones que conduce a los perpetradores a infligir dicha acción (Torres-Romero, 2009). Prevalcen la discapacidad, el género y el origen cultural y/o económico con un rasgo común: la exclusión en base a estas causas se explica como un proceso únicamente personal. Esta propuesta trata de superar esta mirada reduccionista y limitante, y propone entender la exclusión y la discriminación como procesos socialmente construidos (Sapon-Shevin, 2013).

Igualmente, esta propuesta formativa incide en la capacitación de los futuros docentes para identificar las situaciones de discriminación que se producen en el contexto escolar desde un posicionamiento reflexivo (Bruno y Dell'Aversana, 2018), incluidas aquellas más invisibles o cuya importancia se devalúa en el día a día (bromas, insultos, rumores, etc.), pero que suponen los pasos iniciales hacia situaciones de mayor violencia y exclusión. En esta línea de ampliar la mirada, encontramos que se acentúan estas prácticas excluyentes en los cursos superiores de la Educación Obligatoria. Sin embargo, se cimentan en los inicios de la escolarización, por lo que urge la revisión de aspectos curriculares y organizativos desde las edades tempranas.

Por otro lado, la propuesta formativa ha encaminado la reflexión hacia el papel que asumen los observadores (compañeros y docentes), como aliados contra la exclusión

o testigos que perpetúan, con su silencio, la situación de injusticia (Sapon-Shevin, 2013). Se evidencia que el miedo a convertirse en víctima de la discriminación o la necesidad de aceptación por el grupo de iguales son razones clave de la no intervención. Por otro lado, la conmiseración, la relación cercana con la víctima o el reconocimiento de características comunes, como el género, son las principales razones que impulsan la intervención. Estos hallazgos interpelan a caminar desde los posicionamientos alineados con la compasión hacia la lucha contra la exclusión como acción de justicia para todos (Boylan y Woolsey, 2015; Cochran-Smith, 2009; Krichesky et al., 2011).

En consecuencia, estos contenidos han facultado un análisis amplio y complejo acerca de las decisiones en torno al currículo y la organización (agrupamiento del alumnado, finalidad de las actividades-competencia, etc.) desde la premisa de que la escuela debe asumir urgentemente el propósito de identificar, problematizar, analizar y transformar dichas acciones hacia la justicia social. Pero, también, las acciones, palabras y sucesos cotidianos, pues es en el día a día de la escuela donde los estudiantes aprenden cómo afrontar la diversidad y cómo luchar contra la exclusión (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

De la misma manera que es necesario fortalecer los contenidos curriculares en la formación docente para la justicia social, es perentorio repensar los procesos formativos en los que anidan. En armonía con lo propuesto por Krichesky y otros (2011), esta propuesta formativa encontró en las narraciones biográficas de los futuros docentes el nicho de conocimiento sobre el que reflexionar. Por un lado, permitió aflorar y revisar críticamente las creencias, valores y prácticas biográficamente construidas que configuran su acervo pedagógico (Cochran-Smith, 2009). Por otro lado, posibilitó emprender un proceso sistemático y compartido de indagación (Beach, 2019; Cochran-Smith et al., 2016) que instó a las futuras docentes a permanecer abiertas a nuevas ideas, teorías y prácticas para atender a aquellos que reclaman su espacio desde los márgenes.

Entre las limitaciones del trabajo encontramos que esta propuesta formativa se enmarca en dos grupos de una asignatura obligatoria. Dado su carácter local y acotado, las conclusiones no pueden ser generalizables, pero, sin lugar a duda, alumbran reflexiones de gran relevancia en la tarea de repensar la formación docente en clave de justicia social. Asimismo, nos sitúa ante un reto: plantearnos cómo podemos convertir esta propuesta en una acción transversal en el plan de estudios de la facultad. Un reto especialmente relevante en estos momentos de revisión y reelaboración de los planes de estudio.

Referencias

- Alabbasi, D. y Stelma, J. (2018). Using Ketso in qualitative research with female Saudi teachers. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), art 15. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2930>
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 26-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (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), 3, 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Boylan, M. y Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and teacher education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>

- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Burke, P. y Whitty, G. (2019). Equity issues in teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449800>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Cochran-Smith, M. (2009). Re-culturing teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. *Handbook of research on teaching*, 5, 439-547. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Darling-Hammond, L., French, J. y Garcia-Lopez, S. P. (2002). *Learning to teach for social justice*. Teachers College Press.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Frederick, R., Cave, A. y Perencevich, K. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Grant, C. y Sleeter, C. (2009). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. John Wiley & Sons.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793493>
- Huber, G. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 81-129). Universitas.
- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Mills, M., G., Baroutsis A., Te Riele, K. y Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: Considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1087413>
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of social justice in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Méndez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G. y Cline, T. (2012). The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12(6), 702-714. <https://doi.org/10.1177/1468794112439003>
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 308-322. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- Roz, C. C. y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Sapon-Shevin, M. (2013). Inclusion as if we meant it: A social justice perspective. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sleeter, C., Torres, M. y Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 81-96.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Torres-Romero, J. (2009). La discriminación en la escuela. *Ethos educativo*, 47, 17-31.
- UNESCO. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Reunión mundial sobre la educación 2018*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vigo, B., Dieste, B. y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Vincent, C. (Ed.). (2020). *Nancy Fraser, social justice and education*. Routledge.
- Wengel, Y., McIntosh, A. y Cockburn-Wootten, C. (2019). Co-creating knowledge in tourism research using the Ketso method. *Tourism Recreation Research*, 44(3), 311-322. <https://doi.org/10.1080/02508281.2019.1575620>

Breve cv de los/as autores/as

Noelia Ceballos

Doctora en Educación. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus campos de investigación son: prácticas y políticas en la Educación Infantil; participación inclusiva y procesos de escucha en la Educación Infantil, un modelo crítico de "voz", investigación participativa con niños y niñas y educación e investigación para la justicia ecosocial. Los proyectos de investigación en los que ha participado han hecho uso de diversos enfoques de investigación cualitativa: investigación etnográfica y participativa con niños muy pequeños. Email: ceballosn@unican.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Ángela Saiz-Linares

Doctora en Educación. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus campos de investigación son: la formación inicial del profesorado y el practicum, la inclusión y exclusión educativa y social, el movimiento de la voz del alumnado, la investigación participativa y educación e investigación para la justicia ecosocial. Los proyectos de investigación en los que ha participado han hecho uso de diversos enfoques de investigación cualitativa. Email: salizla@unican.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>



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

Enseñanza Artística no Formal como Instrumento de Inclusión Socioeducativa de Jóvenes Gitanos

Non-formal Artistic Education for Social and Educational Inclusion of Young Gypsies

María Caballer-Tarazona *, Manuel Cuadrado-García y Juan De Dios Montoro-Pons

Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Educación no-formal
Integración escolar
Educación artística
Evaluación
Oportunidades educativas

RESUMEN:

La integración y normalización de la situación educativa de algunas minorías, como el caso del pueblo gitano, sigue siendo un debate que requiere de soluciones adaptadas a la diversidad del actual contexto educativo. Estar oficialmente escolarizados no garantiza unos resultados satisfactorios. En este ámbito, los programas de educación no formal son una herramienta útil de integración y educación en la diversidad, por sus características de flexibilidad y adaptabilidad. Este trabajo evalúa los resultados de un proyecto artístico de formación continua dirigido a niños/as y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social. El proyecto utiliza el bagaje cultural del flamenco, para promover tanto el desarrollo personal de los participantes como su inclusión en el sistema educativo. Para la evaluación de dicho proyecto, se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, concretamente dinámicas de grupo con técnicas proyectivas y cuestionarios abiertos con los agentes implicados. Este proyecto presenta potencialidades para mejorar habilidades artísticas y sociales de este colectivo, así como para potenciar la integración socio-educativa. La inclusión de este proyecto como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana, permite complementar la educación formal para transformar las realidades educativas segregadoras y enriquecer así la formación de todos los estudiantes educando en la diversidad.

KEYWORDS:

Non-formal education
School integration
Art education
Assessment
Educational opportunities

ABSTRACT:

The integration and normalization of the educational situation of some minorities, such as the gypsy population, is still an ongoing debate that requires solutions adapted to the diversity of the current educational context. Being officially enrolled in school does not guarantee satisfactory results. Under this context, non-formal education programmes are a useful tool for promoting integration and educate in diversity, due to its characteristics such as flexibility and adaptability. In this paper, we assess results of a continuous training artistic project addressed to gypsy children and young people at risk of social exclusion. The project uses the flamenco cultural background to promote both the participants' personal development and their engagement with the educational system. In order to assess this project, a qualitative methodological approach has been used. Specifically, we used group dynamics with projective techniques and in-depth interviews to obtain detailed information from the different perspectives of the educational experience. This project shows a great potential to improve both the artistic and social skills of this group, as well as to promote their socio-educational integration. Including this proposal as an extracurricular activity in public schools with gypsy students is an excellent complement to formal education, allowing to enrich the education in diversity.

CÓMO CITAR:

Caballer-Tarazona, M., Cuadrado-García, M. y Montoro-Pons, J. D. (2022). Enseñanza artística no formal como instrumento de inclusión socioeducativa de jóvenes gitanos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 275-292.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.015>

1. Introducción

El género y el origen social siguen siendo hoy día variables explicativas de la desigualdad en los resultados educativos. Si bien el primero ha experimentado una inversión en el último medio siglo, logrando actualmente las mujeres de los países desarrollados mejores indicadores educativos que los varones, las diferencias continúan en cuanto al origen social (Martínez-García, 2011). En el caso de España, el índice de abandono temprano en la educación es significativamente mayor a la media de la Unión Europea. En 2018, éste fue del 14% para las mujeres españolas y del 8,9% para las europeas. Para los hombres, el índice de abandono fue del 21,7% en el caso español frente al 12,1% europeo (INE, 2019).

Estas diferencias en las tasas de abandono escolar se agravan cuando nos fijamos en ciertas minorías, como el colectivo gitano. En España la tasa de escolarización de los niños de esta etnia está cercana al 100%, sin embargo, el índice de fracaso escolar y el absentismo continúa siendo elevado. Así como el abandono prematuro de los estudios, ya que solo el 17% de las personas gitanas ha terminado los Estudios Secundarios Obligatorios (ESO), frente al 77% de la población general. Por tanto, el hecho de estar oficialmente escolarizados no garantiza unos resultados satisfactorios¹ (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Factores culturales, socioeconómicos o institucionales son determinantes para explicar el nivel de inclusión de este colectivo. El factor cultural o simbólico conlleva posibles diferencias de valoración de la educación por parte de las familias gitanas y no gitanas. El factor socioeconómico, es de gran importancia debido a la posición desfavorable de una gran parte de esta población. Y finalmente, el factor institucional, también puede tener sus efectos en la integración cuando se considera un funcionamiento etnocéntrico de la escuela, que busca en ocasiones resultados excesivamente estandarizados (Martínez-Sancho y Alfageme, 2004). Las prácticas socializadoras de los gitanos se basan normalmente en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado, dichas prácticas pueden entrar en contradicción y tensión con las dinámicas escolares tradicionales basadas en la adquisición de conocimientos de forma descontextualizada (o en relación a contextos formales, no prácticos) (Lalueza et al., 2001). En la literatura encontramos numerosos ejemplos de las dificultades de integrar a las minorías en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando los cuerpos de conocimiento heredados culturalmente por los estudiantes no coinciden con los que se favorecen en el currículo escolar (Santos Rego et al., 2021).

Según Del Henar y otros (2017), factores de carácter práctico, como los bajos niveles en hábitos y rutinas, altos niveles de dependencia de las ayudas sociales o las bajas expectativas académicas, también pueden condicionar el abandono prematuro del sistema educativo en los estudiantes de etnia gitana. Mientras que Parra-Toro y otros (2017) señalan a la desventaja social, las circunstancias familiares y la segregación inter-escolar, como principales factores que perjudican al rendimiento escolar. Por tanto, el menor rendimiento escolar de algunas minorías étnicas, requiere de una explicación a

¹ Entendemos resultados satisfactorios el poder alcanzar una serie de niveles educativos (leer y escribir, secundaria obligatoria, secundaria post obligatoria...etc.) que reduzcan la brecha educativa entre la población gitana y no gitana (Ferrer et al., 2019).

nivel múltiple. Como apuntan Abajo y Carrasco (2011), es necesario conjugar aspectos interpersonales que se dan en las aulas con factores sociales, estructurales y culturales.

Este escenario sugiere que la educación formal proporcionada por el sistema educativo actualmente no es suficiente para dar respuestas flexibles a una realidad dinámica, cambiante y diversa, donde los desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación y de la intervención socioeducativa son cada vez mayores. Por ello, implementar programas e iniciativas complementarias a la educación formal, centrados en favorecer la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva resulta necesario. De esta forma se podrán atender las nuevas demandas de la sociedad, y promover así una trayectoria escolar y profesional exitosa para todos (El-Habib et al., 2016).

En esta línea, la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana 2020, diseñó una serie de objetivos que incluían aspectos como, la formación del profesorado en la educación intercultural y la inclusión curricular de la diversidad. Estos objetivos persiguen impulsar la incorporación de cursos específicos sobre cultura gitana y atención a la diversidad, así como apoyar la elaboración de materiales educativos sobre la cultura gitana (Fundación Secretariado Gitano, 2012).

Con el fin de disponer de herramientas de integración socioeducativa y educación en la diversidad dentro de la escuela pública, el presente artículo tiene como objetivo, indagar en los resultados obtenidos por un proyecto artístico de educación no-formal dirigido a colectivos en riesgo de exclusión social principalmente de etnia gitana. En este artículo se analiza la relevancia de esta iniciativa basada en la educación no-formal como herramienta de desarrollo personal e integración socio-educativa. Al mismo tiempo se identifican las posibles limitaciones y contradicciones surgidas tras la implementación del proyecto.

La evaluación del proyecto se ha realizado con una metodología cualitativa. En este sentido, el presente artículo aporta nuevas reflexiones tanto en el ámbito de la educación no-formal como herramienta de inclusión como en el ámbito de la evaluación cualitativa.

2. Revisión de la literatura: Educación no formal

Las personas estamos expuestas continuamente a procesos de aprendizaje, desde la educación planeada y obligatoria del ámbito institucional a otro tipo de aprendizaje derivado de actividades voluntarias y no planeadas, o simplemente a situaciones inesperadas que nos aportan información y experiencias. A este respecto, el campo de la educación ha clasificado los procesos de educación en formal, no formal e informal. El Cuadro 1 muestra de forma resumida, las principales diferencias entre las tres modalidades del proceso educativo.

Cuadro 1

Modelos de proceso educativo

	Formal	No formal	Informal
Tipo	Estructurada	Estructurada	No estructurada
Obligatoriedad	Obligatoria	Voluntaria	Voluntaria
Evaluación	Se evalúa el aprendizaje	No se evalúa en aprendizaje	Espontanea
Lugar	Mayoritariamente en la escuela	Fuera del programa escolar	En cualquier lugar y momento

Nota. Elaboración propia a partir de La Belle (1982).

Las clasificaciones específicas varían según épocas y autores. Eshach (2007) entiende por educación no formal el proceso educativo planeado y estructurado a priori, pero con una gran adaptabilidad y flexibilidad en su desarrollo. Además, no conlleva la evaluación del aprendizaje y se realiza fuera de la programación escolar.

Smitter (2006) señala la flexibilidad, la participación y la practicidad como características principales de la educación no formal. La flexibilidad permite no solo adaptarse a las dinámicas cambiantes de la sociedad, sino que además permite adaptarse a la diversidad y a la transversalidad de competencias, algo que a través de la enseñanza formal requeriría de un proceso mucho más lento. La participación supone la oportunidad de tomar parte activa dentro de la comunidad, ajustándose a una realidad y a unas necesidades concretas. Por último, la educación no formal suele estar vinculada al desarrollo de contenidos y habilidades prácticas que permiten mejorar la calidad de la vida.

Para Colom Cañellas (2005), las diferencias entre la educación formal y no formal residen básicamente en cuestiones de carácter jurídico y no pedagógico. En tanto que la educación formal concluye con una titulación. La complejidad social y los avances tecnológicos hacen que la educación formal tome características de la educación no formal tanto en contenido como en metodología, lo que pone en evidencia la necesidad de una continuidad y complementariedad entre ambos procesos.

Pero, mientras que la educación formal es obligatoria en la mayoría de países, el acceso a la educación no formal suele estar asociado a características como el nivel socio-económico, el grupo etno-religioso o incluso el género. Es decir, tanto niños como adultos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos tienen menos oportunidades de acceder a situaciones o iniciativas de educación no formal, y de igual forma, están menos expuestos a situaciones que promuevan una educación informal.

Los cambios vertiginosos de las últimas décadas, tanto a nivel social como tecnológico, han obligado a reorientar y actualizar periódicamente los procesos educativos. Bajo este contexto, el carácter flexible de la educación no formal, la hace imprescindible para configurar una concepción educativa integral. Podemos entender la educación no formal como un conjunto de pequeños subsistemas, en el que cada uno de ellos tiene un origen, una estructura, un funcionamiento y una población objetivo diferente. Es decir, la educación no formal se adapta más fácilmente a las necesidades específicas de los diferentes grupos de edad, extracción social o intereses (Álvarez, 2002). Las actividades educativas no formales permiten desarrollar en mayor medida habilidades sociales difícilmente integradas en la educación formal como por ejemplo el empoderamiento ciudadano a lo largo de la vida, el desarrollo comunitario o la ciudadanía. Los proyectos de educación no formal tienen en cuenta tanto las interacciones (aprendizaje), las personas (destinatarios) y los lugares, creando así contextos más favorables a la libertad de expresión y al desarrollo de respuestas y procesos de aprendizaje más creativos que en entornos tradicionales y hegemónicos (Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá, 2016).

De hecho, en los últimos decenios, la educación no formal se ha ido asentando cada vez más en nuestro país. Y en los circuitos educativos ya se reconoce el potencial de la educación no formal en el desarrollo individual y cultural, siendo especialmente efectiva, en el ámbito de la educación especializada dirigida a la prevención e intervención de problemas relacionados con la socialización infantil y juvenil (Álvarez, 2002). En general, la educación no formal es un aliado valioso para el diseño de estrategias de educación inclusiva. Entendiendo como educación inclusiva aquella

dirigida a todo el alumnado en situación de exclusión por razón de etnia, religión, género o necesidades especiales entre otros, y que trata de dar respuestas a las distintas necesidades que plantea el alumnado, poniendo en valor y respetando las diferencias (Fuentes et al., 2021).

En el ámbito de la educación no formal, el interés no reside en evaluar conocimientos o niveles de aprendizaje, si no que trata de evaluar las experiencias vivenciales de los participantes desde una visión holística.

La tendencia mayoritaria en cuanto a la evaluación de programas formativos es la de analizar los resultados con un enfoque cuantitativo. Sin embargo, algunos autores han destacado las fortalezas y ventajas de las metodologías cualitativas y las limitaciones de las cuantitativas para evaluar iniciativas educativas (Cuadrado-García et al., 2006; Hernández y Moreno, 2007). Especialmente, en el caso de las experiencias formativas de tipo artístico, un enfoque cualitativo basado en las percepciones y opiniones de los alumnos permite profundizar en los discursos y en los significados, lo que facilita valorar los resultados y dirigir acciones de mejora (Fish, 2008; Stake y Munson, 2008).

2. Método

En este apartado se describe en primer lugar un proyecto de formación continua dirigido a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social pertenecientes prevalentemente a la etnia gitana, y cuyos resultados hemos evaluado. Así mismo, detallamos la metodología empleada para realizar dicha evaluación. En este caso, al tratarse de un proyecto de educación no formal de carácter artístico se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, más ajustado tanto a las características del proyecto como de los participantes.

3.1. Presentación del proyecto artístico

Con el propósito de reforzar los vínculos con el sistema educativo y con ello favorecer la inclusión del colectivo gitano, nace un proyecto artístico ideado y dirigido por una compañía de danza de larga trayectoria. El proyecto, dirigido a niños y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social, parte de la idea de que una verdadera integración de las diversas culturas debería tener como premisa el respeto a las diferentes realidades culturales y sociales. Es por ello que se utiliza el bagaje cultural del flamenco, fortaleza y rasgo propio de esta minoría, para promover tanto el desarrollo personal² de los participantes como su implicación en el sistema educativo. De manera específica, se trata de un proyecto artístico de formación continua para la creación de un espectáculo de flamenco. El proyecto se puso en marcha en febrero de 2018, en colaboración con una asociación cultural y los colegios públicos en los que están escolarizados los participantes.

El proyecto se centra en ofrecer una experiencia de formación integral que no sólo acerque a los participantes al mundo del arte y la creatividad, sino que también les permita reforzar competencias básicas como el autoconocimiento, la autoestima, la constancia y el compromiso, articulando una trama social en la que se creen nexos de pertenencia entre el barrio y la escuela.

² Seguimos la definición de Aubrey (2011) y entendemos que las actividades que promueven el desarrollo personal son aquellas que trabajan el desarrollo de las habilidades y potencialidades personales, mejorando la calidad de vida y contribuyendo a la realización de aspiraciones personales.

De esta forma se busca, por una parte, permitir el acceso a una formación artística de calidad a través de una disciplina que atrae especialmente a los participantes y que además revaloriza su cultura. Y por otra, mejorar el apoyo social percibido, así como el auto-concepto, variables que tienen una significativa relación e influencia con el rendimiento escolar (Fernández-Lasarte et al., 2019). Se trata de diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se sienta identificado y tenga un papel activo, facilitando la transición entre sus escenarios de socialización y el sistema educativo (Santos Rego et al., 2021).

El objetivo general del proyecto es el de ofrecer una oportunidad estimulante y alternativa de inclusión socioeducativa, así como reforzar el desarrollo de habilidades básicas. Este objetivo general, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Afianzar y poner en práctica conocimientos y habilidades de baile y música flamenca.
- Desarrollar la creatividad y la expresividad artística, mejorar la autoestima y el aprecio por el esfuerzo, la constancia, y la disciplina.
- Ofrecer una experiencia pre-profesional y favorecer la profesionalización artística.
- Difundir el proyecto a fin de asegurar su continuidad e impacto.
- Crear nuevos vínculos entre los participantes, la escuela y el barrio, reforzando así, un sentido común de pertenencia.

Esta iniciativa se ha realizado en dos ediciones. En la primera (febrero a diciembre de 2018) participaron más de 60 niños y jóvenes de 8 a 17 años en riesgo de exclusión social, pertenecientes mayoritariamente a la comunidad gitana de un barrio de Valencia. Divididos en varios grupos y durante once meses, se formaron en baile flamenco, coreografía, cajón y guitarra, sonido y luces. Dicha formación incluyó clases magistrales de profesionales de reconocido prestigio de etnia gitana. Los resultados de este proceso formativo se mostraron en un espectáculo de danza flamenca teatralizada, creado, interpretado y difundido por este colectivo en el teatro municipal del barrio. Además, los chicos y chicas participaron en otros espectáculos e iniciativas tanto en sus escuelas como en el barrio, reforzando la implicación de los alumnos en el proyecto. De esta forma, también compañeros de clase no gitanos y vecinos del barrio, se beneficiaron también del proyecto ya que conocieron la realidad cultural del flamenco. La segunda edición se desarrolló en 2019, incorporado nuevos alumnos y continuando con la formación de los que ya participaron en la pasada edición.

3.2. Metodología

La evaluación educativa es un proceso que requiere de múltiples miradas. Especialmente en el ámbito de la educación no formal, es fácil encontrar numerosas realidades que implican ver el proceso educativo desde posturas y comprensiones diferentes. Es por ello que la labor pedagógica está cada vez más alejada de la concepción tradicional de estandarizar grupos para regular comportamientos (Hernández y Moreno, 2007). Por ello, la evaluación cuantitativa, que reduce todos los aspectos de la formación a cifras, no es suficiente para obtener una comprensión profunda de los significados de la situación, tal como la perciben las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en grupos reducidos, estadísticamente no representativos y donde la intersubjetividad es una pieza clave, la metodología cualitativa se ajusta perfectamente por su carácter exploratorio, y por buscar la comprensión de las conductas de las personas. Además, la flexibilidad de esta metodología permite profundizar en los temas objeto de estudio y beneficiarse de las respuestas espontáneas. Es decir, la metodología de carácter cualitativo permite entender la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes lo experimentan. De esta forma, el investigador y los participantes se involucran en un proceso interactivo que genera el conocimiento sobre el proceso estudiado (Salgado, 2007).

Bajo estas premisas y con el objetivo de valorar los resultados del proyecto, se diseñó una investigación en la que se consideró tanto la percepción de los participantes en el proyecto, como la de sus profesores de primaria y secundaria de los centros públicos en los que estudian.

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en dinámicas de grupo y cuestionarios abiertos para recoger información sobre las percepciones de los resultados obtenidos por parte de los agentes implicados en el proyecto. La interpretación de las aportaciones se realizó mediante el análisis de contenidos con el software R.

Nuestro trabajo tiene un carácter prevalentemente exploratorio, y aunque algunas categorías de análisis estaban contempladas previamente en los guiones tanto de las dinámicas de grupo como de los cuestionarios abiertos, el contexto de implementación de la metodología propició la aparición de algunas categorías emergentes recogidas en los resultados.

En primer lugar, se realizaron tres dinámicas de grupos, en formato reunión, con los niños y jóvenes participantes en el proyecto, previa autorización familiar y escolar. Las dinámicas se realizaron en el aula, cedida por uno de los centros escolares, donde se realizaban las clases de flamenco. El equipo de investigación asistió a varias de las clases para tomar confianza con los alumnos y alumnas. Y en una de las clases, de manera informal, se plantearon las preguntas iniciando con las técnicas proyectivas en las que los alumnos visualizaban fotos y videos de algunas de las clases, de los profesores de flamenco y de los espectáculos. De esta forma, se pudo recoger las impresiones espontáneas del alumnado. Además, asistir a varias de las clases nos permitió observar las dinámicas y patrones de comportamiento, así como conversar con los alumnos y la responsable del proyecto al finalizar la clase, lo que propició plantear categorías de análisis emergentes.

En segundo lugar, se realizaron cinco cuestionarios abiertos con los profesores de primaria y secundaria de los alumnos participantes. Para ello, al final del curso escolar (mes de junio) se concertaron reuniones en los distintos centros escolares. Para las reuniones se contactó con los profesores tutores de los alumnos, ya que tenían una información más amplia tanto del desempeño escolar como de las circunstancias personales de los alumnos. Las reuniones tuvieron una duración media de 40 minutos.

3.3. Dinámicas de grupo

Las dinámicas de grupo se realizaron de modo informal con los participantes del proyecto. El tono distendido permitió generar confianza en la mayoría de estudiantes, permitiendo a estos sincerarse. El número y la edad de los participantes en dichas dinámicas vienen resumidos en el Cuadro 2, como también el número de profesores entrevistados posteriormente.

Cuadro 2***Características del trabajo de campo***

Colegios	3
Nº Dinámicas	3
Nº Estudiantes	12
Edades	Entre 8 y 16
Nº Profesores	5

En las dinámicas se utilizaron técnicas proyectivas consistentes en mostrar vídeos e imágenes relacionadas con las actividades del proyecto, para que los participantes expresaran sus opiniones y percepciones al respecto. Asimismo, se plantearon una serie de cuestiones. La duración de estos encuentros fue de aproximadamente 60 minutos. El guion empleado se recoge en el Cuadro 3.

Cuadro 3***Guion de la dinámica de grupos***

1. Video del aula donde se realizan las clases
 - ¿Conocéis este lugar? ¿Os gusta venir? ¿Por qué?
 - ¿Cuántas veces venís a la semana?
 - ¿Venís siempre? ¿Faltáis a alguna clase? ¿Por qué?
2. Videos de los participantes realizando las diferentes actividades
 - ¿Qué os sugieren estas imágenes?
 - ¿Qué actividad es tu preferida?
 - Cajón
 - Baile
 - Guitarra
 - Cante
3. Imágenes de los profesores que han tenido a lo largo del proyecto. (Los participantes valoran del 1 al 10 a cada uno de los profesores).
 - Profesor de cajón
 - Profesora de baile
 - Profesor de guitarra
 - Profesora de cante
 - Profesora de baile y responsable del proyecto
4. Valoración general
 - ¿Repetiríais el año que viene? ¿Por qué?
 - ¿Qué queréis aprender?
 - ¿Qué os gustaría ser?

El Cuadro 4 recoge el guion de los cuestionarios abiertos con los diferentes profesores de los centros educativos de los participantes. La actividad tuvo una duración aproximada de 45 minutos con cada uno de los docentes.

Cuadro 4

Guion de los cuestionarios abiertos

I. El proyecto

Presentación: Evaluación de resultados del proyecto de formación continua

¿Conoces el proyecto? ¿Qué te parece?

¿Cómo valoras el proyecto? ¿Qué te parece el papel que realiza su directora? ¿Cambiarías algo?

II. Resultados en el alumnado

¿Cuánto tiempo eres profesor del alumno X?

¿Qué efecto ha tenido en el alumno X participar en el proyecto? Valorar antes, durante y después.

¿Qué elementos ha mejorado/empeorado el alumno X durante este curso escolar?

- a) Rendimiento académico
- b) Comportamiento en el aula
- c) Autoestima
- d) Motivación para realizar otras actividades
- e) Otros

Comentarios

2. Resultados

En este apartado, ordenamos y sintetizamos las informaciones recogidas tanto en las dinámicas de grupo como en los cuestionarios abiertos. Presentamos los resultados siguiendo el orden de las categorías previas estipuladas en los guiones.

4.1. Dinámicas de grupos

A continuación, se presentan los resultados de las dinámicas de grupo que nos han permitido indagar en la percepción y valoración que los participantes hacen del proyecto en general, de las distintas actividades y del profesorado que ha intervenido en el proyecto.

4.1.1. Proyecto

La dinámica comienza con la visualización de un video que muestra el espacio donde se realizan las clases. La visualización del video junto con algunas preguntas formuladas por el moderador de la dinámica, dieron pie a comentarios y opiniones sobre la frecuencia de asistencia, preferencias respecto a las actividades, y en general, sobre su satisfacción con las clases.

En primer lugar, los estudiantes confirmaron haber asistido a las clases con regularidad, salvo excepciones por causas mayores. También comentan que, en fechas previas al espectáculo en el teatro del barrio, realizaron ensayos especiales de hasta cuatro horas en un solo día. Algunas de las frases que surgieron sobre su asistencia y compromiso con el proyecto son las siguientes: “Yo no he faltado ningún día”, “Yo falté un día que estuve malo”, “Algunas veces he faltado porque me encontraba mal”, “Hemos venido a un montón de clases”, “Yo al principio me portaba mal y no hacía caso, pero veía a X que sí que podía y empecé a tomármelo más en serio”.

Respecto a su satisfacción con las clases y las actividades los comentarios fueron positivos, tal y como muestran las siguientes expresiones: “Yo venía porque me gustaba”, “Yo antes estaba por otras cosas, pero ahora el baile me gusta mucho”, “La primera actuación fue inolvidable”, “Las clases son entretenidas”. Una valoración que puede resumirse con la frase de uno de los participantes al señalar “Fue impresionante el día del espectáculo en el teatro, fue una experiencia inolvidable”.

4.1.2. Actividades

La reacción de los alumnos al mostrarles los vídeos en los que salían participando en las diferentes actividades y espectáculos, suscitó gran interés al pedir volver a visionarlo. Les gustaba verse y comentar las imágenes. Algunas de las frases más significativas fueron las siguientes:

Baile: “Esto hacía pocos meses que habíamos empezado, pero ya lo hacíamos muy bien”, “A mí me encanta el baile”, “A mí lo que más me gusta es el baile porque se me da bien”, “Me gusta como bailo”, “Esa es nuestra primera actuación, ahora lo hacemos mejor”, “Estos son los niños que lo hicieron super bien”, “Cuando bailo me siento bien”.

El baile ha sido una de las disciplinas preferidas para la mayoría de los participantes, seguramente por ser la actividad para la que han recibido una formación más constante. La responsable del proyecto y profesora de baile fue quien participó en todas las fases del proyecto e impartió sus clases sin interrupción durante todo el curso escolar.

Guitarra: “A mí lo que me gusta es la guitarra”, “A mí me encanta la guitarra”, “Mis actividades preferidas son todas”.

Los alumnos que prefirieron esta actividad, son aquellos que tenían habilidades previas para tocar la guitarra. Con este proyecto, han tenido la oportunidad de recibir una instrucción más formal de un arte que hasta el momento habían desarrollado de forma autodidacta.

Cante: “Nos gusta porque es nuestra cultura”, “El cante nos gusta, pero nos ponemos por nuestra cuenta a cantar”, “Cuando estuvo (la profesora de cante) sí que cantamos todos”.

El cante es una de las disciplinas más complicadas, y solo aquellos participantes que desde un principio mostraban una habilidad natural para ello, la prefirieron. Las chicas a las que les gusta cantar parecen preferir hacerlo en un ámbito privado. Sin embargo, como ellos mismos comentan, cuando tuvieron la oportunidad de recibir clases de la especialista, todos participaron activamente. La intervención de referentes destacados de la etnia gitana ha podido ser también un aliciente motivador y una forma de dar valor a las actividades realizadas. En este caso, la participación de un referente femenino, aporta un valor añadido.

Cajón: “Yo el cajón no lo toco, pero no porque no sea de chicas, porque me gusta más el baile”, “Yo quiero aprender cajón, guitarra y cante”.

Pese a que ninguno de los estudiantes dijo que su actividad preferida era tocar el cajón, todos participaron activamente en las clases. Además, el profesor de cajón, fue uno de los que mejores calificaciones y comentarios positivos obtuvieron por parte de los participantes.

Los comentarios recogidos contenían un significado positivo. Sin embargo, también aparecieron algunas quejas referidas a las infraestructuras como señaló un estudiante al decir: “Estaría bien una clase que no haga tanto calor”. Pese a que las escuelas públicas en las que se ha implementado esta actividad extracurricular han colaborado en todo momento, en ocasiones los espacios y recursos disponibles no se ajustaban a las necesidades del proyecto.

4.1.3. Profesores

La valoración de los profesores que participaron en el proyecto fue positiva y los estudiantes reaccionaban con considerable entusiasmo a medida que íbamos mostrando sus fotografías. Casi todos los participantes se acordaban de los nombres de los profesores y sus comentarios hacia ellos fueron los siguientes: “A X (profesora de baile) le doy un 10, no la quiero yo a esa, baila super bien”, “A Y (profesora de baile y responsable del proyecto) un 20. Porque nos da muchos consejos, nos insistía en que nosotras podemos hacerlo si nos lo proponemos”, “A la Y un 10”, “Para mi Z (profesor de cajón) es el mejor de la bola del mundo en cajón e Y también la mejor del mundo”.

El Cuadro 5, muestra un resumen de las notas que los participantes dieron a los profesores de forma individual. Como se observa, la calificación más frecuente ha sido un 10, es decir, salvo pocas excepciones, los participantes valoraron a los profesores con la máxima calificación.

Cuadro 5

Calificación conjunta a los profesores

Media	9
Mediana	10
Moda	10
Desviación estándar	1,7
Mínimo	5
Máximo	10

En esta sección de la dinámica, también se les preguntó de forma más específica que definieran en una palabra a la responsable del proyecto, y algunas las respuestas fueron: “amorosa”, “cariñosa”, “siempre nos ayuda”, “buena”, “divertida”, “clases entretenidas”.

5. Valoración general

En último lugar se les preguntó sobre sus intenciones de continuar en el proyecto, su experiencia en el mismo y, en definitiva, su valoración general de la iniciativa. De nuevo, los comentarios y expectativas fueron muy positivos sugiriendo un cierto compromiso con el proyecto.

Concretamente, en esta sección escuchamos frases como: “El año que viene queremos seguir”, “Yo voy a estudiar hasta bachiller”, “Lo que más me ha gustado a mi es la actuación en el teatro”, “Antes estaba por otras cosas... cosas malas y no venía mucho...pero ahora ya no, y vengo a esto”, “La nota general a las clases un 100”, “Yo voy a seguir a todas las actividades que pueda hasta que se acabe”, “A mí el fútbol me encanta, pero esto más”.

Sin embargo, alguno de los jóvenes que el año que viene pasarán al instituto o dejarán los estudios, dijeron no estar seguros de continuar en el proyecto si las clases no se realizan en horario escolar o si no continuaban los estudios. Esto pone de manifiesto, la importancia de una formación integral en la que todos los agentes involucrados se coordinen para que los jóvenes especialmente mantengan, de alguna manera, el vínculo con el sistema educativo.

Por último, la Figura 1 muestra a modo de resumen, la nube de palabras elaborada a partir del contenido registrado durante las dinámicas, donde el tamaño de cada palabra

corresponde a la frecuencia con la que ha sido mencionada por los participantes. Como se observa, prácticamente la totalidad de las palabras son positivas, y destacan palabras como gusta, bien, encanta. Además de otras relacionadas con la formación artística que han recibido como, baile, cajón, guitarra, cante, actuación. Incluso, palabras como clases y profesora, aparecen como tercer y cuarto nivel de frecuencia respectivamente.

Figura 1

Nube de palabras con el contenido de las dinámicas



Por último, para indagar en los efectos indirectos derivados del proyecto, como, por ejemplo, potenciales mejoras en el rendimiento escolar, reducción del absentismo o mejora en el grado de integración educativa, realizamos cuestionarios abiertos a los profesores de los estudiantes de los tres centros implicados en el proyecto.

5.1. El Proyecto

En primer lugar, cuando se preguntó a los profesores su opinión sobre el proyecto, todos lo valoraron de forma muy positiva. Sin embargo, la mayoría de profesores entrevistados, coincidió en señalar una falta de coordinación e información entre los responsables del proyecto y los tutores o profesores del colegio.

Comentaron que conocieron el proyecto de forma indirecta y que a principio de curso nadie les informó sobre qué alumnos iban a participar. Señalaron que sería importante realizar un *feedback* periódico entre la responsable del proyecto y los docentes de los centros educativos, con el fin de establecer unas pautas comunes en lo relativo a comportamiento y rendimiento. Se trataría de hacer un seguimiento más personalizado del alumno, para que el proyecto tuviera un mayor impacto. Y además poder establecer un sistema de incentivos para que el alumno pudiera mejorar en todas las facetas formativas.

Los profesores no solo valoraron positivamente el proyecto, sino que esperaban que continuase en los próximos cursos. Destacaron además la importancia y el valor de la formación musical y artística, así como la actividad física que conlleva el baile, en unas edades en las que algunos de los alumnos les cuesta adquirir hábitos activos. Desde los colegios se ha promovido y valorizado las exhibiciones artísticas del proyecto, para promover una verdadera inclusión y respeto por la diversidad de la que se benefician todos los estudiantes. Finalmente, consideraron que la clave del proyecto residía en motivar a este colectivo a través de una actividad familiar para ellos, valorizándola y ofreciéndoles referentes destacados de su etnia.

5.2. Alumnado

Los profesores entrevistados fueron docentes de los alumnos participantes durante un máximo de dos cursos escolares. En algunos casos, según sus comentarios, la implicación del alumno en el proyecto supuso una relajación inicial en el rendimiento académico, ya que el entusiasmo inicial les hacía descuidar el resto de actividades escolares. Sin embargo, esta actitud se fue corrigiendo a medida que avanzaba el curso, y haciendo una valoración completa, para la mayoría de estudiantes, la participación en el proyecto fue un aliciente para seguir dentro de las pautas escolares. Sobre todo, para aquellos casos en los que se planteaba la participación en el proyecto como un incentivo o recompensa a un aceptable desempeño escolar. Sin embargo, sigue habiendo casos más difíciles, en los que la participación en el proyecto no ha modificado la falta de atención e implicación en las actividades escolares. Para estos casos, se necesitaría la participación de personal especializado, como educadores sociales.

La información recogida en estas entrevistas, se sintetiza en el Cuadro 6, donde se identifican los puntos de fuerza y limitaciones del proyecto.

Cuadro 6

Fortalezas y puntos de mejora

Fortalezas	Puntos de mejora
Interés y motivación por parte de los alumnos. Formación musical y artística a un colectivo que no tiene acceso.	Necesidad de una mayor coordinación con el colegio donde se imparte la actividad, para un seguimiento más personalizado.
Incentivo para un mejor comportamiento/rendimiento en el ámbito escolar.	Establecer mecanismos de incentivos para que la participación en el proyecto se traduzca también en un mejor comportamiento/rendimiento en el ámbito escolar.
Valores de disciplina, constancia e implicación.	Atención especializada para casos más conflictivos.

La necesidad de una mayor coordinación entre el proyecto y las escuelas es algo en lo que coinciden todos los agentes implicados. De hecho, para este curso 2020 en el que el proyecto seguirá en marcha, ya se han establecido los mecanismos para mejorar este aspecto. Las fortalezas presentadas en el Cuadro 6 se verían amplificadas con una continuidad del proyecto en el medio o largo plazo para lo que se requeriría el apoyo económico de las instituciones

6. Discusión y conclusiones

Una escuela con vocación inclusiva debe favorecer una convivencia basada en el respeto a las diferentes culturas. La inclusión de un proyecto artístico, como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana, ha permitido valorizar la cultura particular de esta minoría, dándola a conocer también al resto de estudiantes no gitanos, y enriqueciendo así una formación respetuosa de la diversidad (Martínez-Sancho y Alfageme, 2004).

En el contexto actual en el que la sociedad cambia tan rápidamente y resulta cada vez menos estandarizada y más diversa, la educación no formal se presenta como una buena herramienta, rápida y flexible, para afrontar los retos socioeducativos de una escuela y una sociedad basada en la equidad y la justicia social. Por sus características,

la evaluación de iniciativas de educación no formal conviene abordarla desde un enfoque metodológico cualitativo que permita captar los diferentes matices de la experiencia formativa, recogiendo opiniones y vivencias de los agentes implicados.

Según los resultados obtenidos, la valoración general del proyecto fue muy positiva, tanto por parte del alumnado como del profesorado entrevistado. Los alumnos mostraron entusiasmo al hablar tanto de las actividades realizadas como de los docentes que han participado en el proyecto. Y los profesores también opinaron que esta actividad no formal debería continuar en los próximos cursos escolares. La implicación coordinada de los docentes es fundamental para el éxito de este tipo de actividades, tal como afirman Orozco y Moraña (2020), lo que hace que una estrategia sea inclusiva no es la estrategia en sí, sino el uso que de esta hace el docente. A este respecto, cabría reflexionar sobre si implicar a los alumnos con un enfoque de incentivos y recompensa como planteaban algunos profesores en las entrevistas sería el más adecuado. Ya que, de alguna forma, la educación inclusiva debe proporcionar itinerarios educativos adaptados a las diferentes necesidades, entendiéndose que la igualdad de oportunidades no siempre significa una igualdad de resultados (Sandel, 2020).

Históricamente la minoría gitana presenta marcadas carencias educativas y además han tenido que adaptarse a modelos culturales de aprendizaje que no les son propios, generando en algunos casos fuertes dudas sobre los beneficios de seguir en el sistema educativo (Parra-Toro et al., 2017). Esta actividad, por tanto, ofrece un currículo formativo no formal adaptado a la diversidad con el fin de estimular el interés de permanecer en un sistema educativo más integrador. Utilizar una disciplina muy familiar y cercana a la etnia gitana ha sido una buena estrategia para reducir la actitud contra-escolar de algunos de los alumnos. Es decir, esta estrategia permite reducir prácticas de desvinculación del sistema educativo fruto de la respuesta adaptativa a la realidad socio laboral y de la voluntad de mantenimiento y reproducción de la identidad étnica (Abajo y Carrasco, 2011).

Además, el proyecto ha proporcionado a los participantes referentes positivos del pueblo gitano y ha valorizado el arte flamenco como disciplina. De igual forma, el mostrar los resultados de su aprendizaje artístico al resto de estudiantes no gitanos, ha supuesto un enriquecimiento formativo para todos, y una forma de educar en la diversidad. Poniendo en valor una riqueza cultural propia de esta etnia más allá de los estereotipos negativos.

La implicación de los participantes en el proyecto les ha permitido desarrollar valores de esfuerzo y constancia, que sin duda hay que seguir trabajando en el medio-largo plazo, por lo que la continuidad del proyecto y una actitud participativa e integradora por parte de todo el profesorado son elementos esenciales. La participación de educadores sociales sería fundamental para orientar a los casos más conflictivos, por lo que sería necesario dotar al proyecto de más apoyo institucional en forma de recursos y financiación.

La coordinación entre los centros escolares y los responsables del proyecto es un elemento clave para diseñar mecanismos de incentivos comunes y establecer los vínculos entre el proyecto, la escuela y los participantes, generando motivación y sentido de pertenencia. Especialmente los diferentes espectáculos, tanto en el teatro, como en las escuelas o en los propios barrios, no solo implicaron de forma significativa a participantes y familiares, si no que les permitió percibir el reconocimiento social y la satisfacción personal fruto del trabajo realizado. Así, se consiguió de forma indirecta,

reforzar las relaciones sociales fundamentales identificadas por Sennet (2003), es decir: auto-concepto de uno mismo para mostrarnos sin sentirnos avergonzados, ser tomados en consideración esperando un respeto por parte de los otros y considerar y respetar a los demás (Thoilliez, 2018).

La asistencia del equipo investigador a varias de las sesiones de formación del proyecto, de algunos de los espectáculos y, sobretodo, el desarrollo de las dinámicas de grupo, nos ha permitido percibir el efecto positivo del proyecto en aspectos como la autoconfianza, el auto-respeto y la valoración en el ámbito de las interacciones socio-comunitarias. Estos factores pueden tener en el largo plazo, un efecto importante en el rendimiento escolar y en la integración social (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Con todo, el proyecto se sitúa en la línea de cumplir con su objetivo general, es decir, acercar a sus destinatarios al mundo del arte y la creatividad, y reforzar otras competencias básicas como el autoconocimiento y la autoestima. Este proyecto artístico de educación no formal tiene una gran potencialidad para mejorar la implicación y el desempeño de este colectivo en el ámbito escolar y social, aunque requiera de un esfuerzo de coordinación por parte de todas las partes implicadas, así como apoyo institucional.

La actual realidad educativa requiere una transformación dirigida a la inclusión y a la eliminación de segregaciones racistas para facilitar a todos los estudiantes completar los ciclos formativos deseados. Para implementar dicha transformación, se requiere la firme participación de todos los agentes implicados en el proceso educativo. De especial relevancia es el diseño de políticas de educación inclusiva tanto a nivel local como nacional, para poder construir un sistema escolar capaz de ofrecer itinerarios educativos adaptados a estudiantes desfavorecidos que les ayuden en su desarrollo educativo (Alexiadou 2019). Y bajo este marco, se encuadrarían actividades como la que se propone en el presente trabajo, que integradas en un diseño de políticas educativa inclusiva más global, mejorarían su alcance y generarían mayores externalidades positivas.

Limitaciones e investigaciones futuras

Una de las limitaciones del presente estudio ha sido el no incluir la perspectiva sobre el proyecto de las familias de los alumnos y alumnas. En la mayoría de casos, los alumnos asistían solos tanto al colegio como a las clases de flamenco, ya que todos vivían en las cercanías del centro. O en otros casos, era un progenitor el que llevaba y recogía a varios de los niños/as participantes. Pese a que la responsable del proyecto sí que estableció un vínculo de confianza y comunicación con las familias, para nosotros resultaba difícil concertar citas con los familiares para recoger sus opiniones. De alguna manera, nos encontrábamos ante un grupo *Hard-to-reach*, tal como lo define la literatura (Condon et al., 2019).

Otro punto de vista interesante que no se ha recogido en este trabajo y que, por tanto, señalamos como una limitación del mismo es la opinión de los compañeros y compañeras de clase no gitanos que no participaron en el proyecto. Como se ha descrito en el trabajo, los participantes en el proyecto mostraron los resultados de su aprendizaje también en el centro escolar. Así, sus compañeros no gitanos pudieron acercarse como espectadores a esta realidad cultural. Esto nos lleva también a una nueva potencial investigación en la que se contraste la percepción que tienen sobre la etnia gitana los alumnos no gitanos que no han tenido en sus centros contacto con el proyecto con aquellos que sí que lo han tenido.

Por otra parte, las percepciones y observaciones recogidas por los investigadores en el trabajo de campo, han dado lugar a nuevas interesantes vetas de investigación. Una de ellas sería el análisis de la intersección del género y pertenencia a la etnia gitana. Y como este binomio afecta tanto a la participación en el proyecto como en el desarrollo de las habilidades artísticas. Todo ello cabría en una futura investigación que abordara la educación inclusiva del colectivo gitano con una perspectiva de género.

Referencias

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: El modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71-92. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422-442. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619334>
- Álvarez, J. L. (2002). La expansión del derecho a la educación a través de los espacios no formales. *Cultura y Educación*, 14(3), 267-279. <https://doi.org/10.1174/11356400260366098>
- Aubrey, B. (2011). *Managing your aspirations: Developing personal enterprise in the global workplace*. McGraw-Hill.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22
- Condon, L., Bedford, H., Ireland, L., Kerr, S., Mytton, J., Richardson, Z. y Jackson, C. (2019). Engaging Gypsy, Roma, and traveller communities in research: Maximizing opportunities and overcoming challenges. *Qualitative Health Research*, 29(9), 1324-1333. <https://doi.org/10.1177/1049732318813558>
- Cuadrado-García, M., Montoro-Pons, J. D. y Frasset-Deltoro, M. (2006, 5 de junio). Investigación cualitativa frente a cuantitativa en la evaluación de la actividad docente [Comunicación]. *4º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Del Henar, M., Antúnez, A. y Burguera, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: Perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- El-Habib, B., Jiménez-Delgado, M., Ruiz-Callado, R. y Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: Una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *RASE-Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 59-77.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Ferrer, I. A., Sánchez, E. R. y Pedreño, M. H. (2019). Educación y formación de la población gitana en España. En S. M. Román (Ed.), *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social* (pp. 175-198). Observatorio de la Exclusión Social.
- Fish, B. J. (2008). Formative evaluation research of art-based supervision in art therapy training. *Art therapy*, 25(2), 70-77. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129410>

- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020. El Globo. Internacional, política y comunicación*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano.
- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2007). La evaluación cualitativa: Una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.
- INE. (2019). *Abandono temprano de la educación-formación*. INE.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International review of education*, 28(2), 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Laluzza, J. L., Crespo, I., Maria, C. P. y Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130. <https://doi.org/10.1174/113564001316901694>
- Martínez-García, J. S. (2011). Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE-Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-282.
- Martínez-Sancho, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Parra-Toro, I., Alvarez-Roldan, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- Pegurero-Caprino, M. y Martínez-Cerdá, J. F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, 24(49), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Santos Rego, M., Moledo, M. L. y Salina, G. M. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Pinguin Random House.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- Stake, R. y Munson, A. (2008). Qualitative assessment of arts education. *Arts Education Policy Review*, 109(6), 13-22. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.6.13-22>
- Thoilliez, B. (2018). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 79-120. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>

Breve CV de los/as autores/as

María Caballer-Tarazona

Profesora titular de Métodos Cuantitativos en la Facultad de Economía de la Universitat de València, España. Sus principales intereses de investigación abarcan temas como la economía de la salud, economía de la cultura, estudios de género y economía del comportamiento. Los resultados de sus investigaciones han sido publicados en prestigiosas revistas y libros editados a nivel internacional. Ha sido investigadora en el Departamento de Economía de la Universidad de Bolonia (Italia) y ha impartido clases en la Facultad de Comunicación y Economía de la Universidad de Módena y Reggio-Emilia (Italia). Email: maria.caballer@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9242-0464>

Manuel Cuadrado-García

Profesor titular de la Universitat de València, España. Su principal línea de investigación es el marketing en el sector artístico. Ha realizado investigaciones sobre el comportamiento del consumidor, la investigación de mercados y la diversidad en las artes escénicas (teatro, música y danza), el cine y las artes visuales. Ha participado en numerosas conferencias internacionales y ha publicado sus trabajos en varias revistas indexadas. Ha sido editor invitado en diferentes publicaciones académicas, así como investigador invitado en la London School of Economics, HEC Montreal y la Universidad Bocconi, entre otras. También ha impartido clases en numerosos seminarios, cursos de postgrado y conferencias y ha colaborado con diferentes organizaciones culturales. Email: manuel.cuadrado@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-515X>

Juan D. Montoro-Pons

Profesor titular de la Universidad de Valencia. Sus intereses de investigación actuales incluyen el análisis cuantitativo de la digitalización y el consumo de información, la participación artística y cultural y las industrias creativas. Recientemente ha publicado sobre la estructura de la industria musical, el comportamiento del consumidor en las industrias culturales y las asimetrías informativas en los mercados de bienes digitales. Email: juan.d.montoro@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5180-7360>

¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria

Were Women Important in History? Roles and Social Action Scenarios in the Narratives of Primary School Students

Delfín Ortega-Sánchez *

Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Representación
Mujer
Educación primaria
Estudiantes
Profesorado

RESUMEN:

Esta investigación pretende analizar las representaciones sobre los roles y escenarios de acción social de las mujeres en la historia enseñada a estudiantes de tercer curso de Educación Primaria ($n = 71$) de tres centros educativos de Castilla y León (España), y sus implicaciones en la formación del profesorado. Igualmente, busca ofrecer un modelo de evaluación interpretativo y competencial de la conciencia histórica del alumnado. Se utilizó un diseño de investigación cualitativa, que incluyó la aplicación del cuestionario de respuesta abierta, diseñado *ad hoc*, y el grupo focal como instrumento y técnica de recogida de datos, respectivamente. Las unidades de registro obtenidas ($n_i = 1.245$) evidencian la continuidad y consolidación de enfoques curriculares androcéntricos en la enseñanza de la Historia desde las primeras etapas educativas. Estos enfoques se caracterizan por una concepción técnica, lineal y no inclusiva de los aprendizajes percibidos, alejada de los problemas sociales contemporáneos, de la vida social del presente y de su proyección futura. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de comprender la lógica subsidiaria que rige las estructuras y categorías patriarcales desde el desarrollo curricular, con el propósito de superar las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres por encima de las acciones, narrativas e historias de las mujeres.

KEYWORDS:

Representation
Women
Primary education
Students
Teachers

ABSTRACT:

The aim of this research is, on the one hand, to analyze the historical representations of women's roles and social action scenarios in three groups of students in the third year of Primary Education ($n = 71$) from three educational centers in Castile and Leon (Spain), and its implications for teacher training. On the other hand, it aims to offer an interpretative and competency-based evaluation model in historical awareness for students from the initial educational stages. A qualitative research design was used, which included the application of the open-response questionnaire, designed *ad hoc*, and the focus group as an instrument and data collection technique, respectively. The recording units obtained ($n_i = 1245$) report the continuity and consolidation of androcentric curricular approaches in teaching History from the early stages of education. These approaches are characterized by a technical, linear and non-inclusive conception of perceived learning, far from contemporary social problems, from the current social life and its future projection. The results highlight the need to understand the subsidiary logic that governs patriarchal structures and categories in curriculum development, in order to overcome the hierarchies that have positioned men's history above women's actions, narratives and stories.

CÓMO CITAR:

Ortega-Sánchez, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la Historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de Educación Primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-309.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>

1. Introducción

La inclusión de la perspectiva de género ha recibido un creciente interés en el conjunto de las preocupaciones investigadoras de la didáctica de la historia. Trabajos recientes, como los de Ortega-Sánchez y Pagès (2019, 2020), Ortega-Sánchez y otros (2020, 2021), Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla (2021), Marolla (2020) y Marolla y otros (2021), tienen en común su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género (Woodson, 2017) en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, coinciden en la necesidad de incorporar el concepto de género como categoría de análisis social (Crocco, 2010), y núcleo organizativo de las relaciones sociales y de los procesos educativos (Bailey y Graves, 2016). Esta categoría habría de entenderse como constructo sociocultural articulado en epistemologías históricas, discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones narrativas (Spencer, 2010). Igualmente, estos trabajos parten de la consideración de que las “representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles –como en el literario o el artístico–, en el propio de la Historia y de su enseñanza (Ortega-Sánchez, 2017, p. 67). En este sentido,

Resulta preciso, por tanto, conocer e identificar las bases del denominado sistema sexo-género (...), en el que las capacidades, cualidades y roles asignados a cada género son antagónicos, gozando de diferente consideración y estatus social. Este sistema se basa en supuestas diferencias y se sustenta en la oposición generada por estas diferencias (masculinidad vs. feminidad, público vs. privado, o dominación vs. sumisión). De este modo, se promueven relaciones asimétricas y jerárquicas que legitiman la subordinación de lo femenino. (Heras-Sevilla et al., 2021, citado en Ortega-Sánchez y Juez, 2021, p. 94)

La historia, como contenido curricular, ha venido presentándose como una materia interpretativa basada en la perspectiva múltiple. La discusión sobre la cognición y percepción epistémica del profesorado, y sus relaciones específicas con el concepto de género, habría de constituir una de las líneas de investigación más urgentes, pues “aprender a pensar históricamente no se limita al pasado, sino que constituye una competencia crítica del presente de toda sociedad democrática” (Ortega-Sánchez y Olmos, 2019, p. 90). Resulta necesario, por tanto, poner un mayor énfasis en la dimensión epistemológica de la investigación histórica en la formación del profesorado y en el desarrollo de pedagogías, que incorporen la reflexión en el aula sobre la naturaleza y las fuentes del conocimiento histórico; es decir, que enseñen explícitamente la historia como una materia abierta y verdaderamente interpretativa (Stoel et al., 2017). En este sentido, recientes investigaciones demuestran la inconsistencia epistémica del profesorado en activo, y una ausencia relacional entre su posicionamiento sobre el género y la adopción de determinados enfoques historiográficos (Åström, 2021). Como concluye Åström, “si el profesorado no tiene una comprensión explícita de su propia comprensión de las afirmaciones epistemológicas en la historia, probablemente entonces será muy difícil inculcar algo que se parezca al razonamiento epistemológico en su alumnado” (p. 10).

Han sido relativamente frecuentes los estudios centrados en el análisis de las vinculaciones de la historia enseñada con la construcción de las identidades nacionales en las representaciones y narrativas históricas del alumnado y del profesorado en formación (Grever et al., 2011; Sáiz y López-Facal, 2015). Sin embargo, continúan siendo escasas las investigaciones dirigidas a revelar la forma en que el género se incorpora como marco epistemológico o categoría historiográfica de análisis en el

ámbito de la educación histórica (Fernández Valencia, 2015; Gallego et al., 2017; Rausell, 2021). La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige revelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad. La desigualdad, reconocible en la desconstrucción de las relaciones de género, surge de la atribución de determinados comportamientos y estereotipos que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria. En el ámbito educativo, se hace necesaria, en consecuencia,

La contra-socialización o "contra-normalización" identitaria desde la reflexión crítica y la acción social. En esta perspectiva, la identidad de género, conformada en clave plural y en libertad, parte de las representaciones del docente en formación inicial como crítico-práctico reflexivo sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares y los modelos de su propia práctica docente. (Ortega-Sánchez, 2017, p. 76)

En esta línea, la presente investigación, parte de un proyecto transnacional comparado más amplio (Ortega-Sánchez et al., 2020, 2021), pretende evaluar el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de la educación en y para la igualdad en los discursos históricos de los y las estudiantes de tercer curso de la Educación Primaria española. El estudio focaliza su interés en el análisis de las representaciones específicas de las relaciones de género, a partir del lugar asignado a las mujeres de sociedades pretéritas y actuales en los relatos y explicaciones históricas en esta etapa de educación obligatoria. Asimismo, pretende ofrecer un modelo de evaluación interpretativo y competencial de la conciencia histórica del alumnado desde etapas educativas iniciales.

2. Método

Participantes

Para la selección de los y las participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del investigador al campo de estudio y con su grado de adecuación al objetivo de investigación. Accedieron a participar en el estudio, previa autorización de las maestras y maestros tutores de centro, tres aulas con un total de 71 estudiantes de tercer curso de Educación Primaria ($M=8,3$ años, $DT=0,32$) ($n_1=24$, $n_2=25$, $n_3=22$), matriculadas y matriculados en tres centros educativos de la ciudad de Burgos (España).

Técnica e instrumento

La investigación emplea el cuestionario de respuesta abierta diseñado *ad hoc* y el grupo focal como instrumento y técnica de recolección de datos, respectivamente. Las cuestiones incluidas en el cuestionario fueron recuperadas en los grupos focales con el objeto de profundizar en sus resultados, habilitar un espacio abierto para añadir o precisar las preguntas formuladas, y flexibilizar tanto su orden secuencial como el tiempo para la emisión de las respuestas (Anyan, 2013) (Cuadro 1).

Cuadro 1**Cuestiones y preguntas-eje del cuestionario y grupos focales**

C1	P-E1	¿Qué es para ti la Historia?
C2	P-E1	¿Por qué estudiamos Historia?
C3	P-E2	¿A qué se dedica un historiador o historiadora?
C4	P-E2	¿Quién escribe la Historia?
C5	P-E2	¿Cómo se escribe la Historia?
C6	P-E2	¿Qué es una fuente histórica? ¿Cuál es su utilidad?
C7	P-E3	¿Quiénes protagonizan la Historia?
C8	P-E3	¿Por qué crees que protagonizan la Historia los personajes que has elegido?
C9	P-E3	¿Las mujeres fueron importantes en la Historia?
C10	P-E3	¿Crees que los campesinos y campesinas también protagonizan la Historia?
C11	P-E3	¿Y los esclavos y esclavas?
C12	P-E4	¿Cómo vivirías en la antigua Grecia, la antigua Roma o el antiguo Egipto? ¿Quién serías? ¿A qué te dedicarías?

Nota. C.: Cuestión (cuestionario de respuesta abierta). P-E.: Pregunta-eje (grupo focal).

Con el propósito de reunir evidencias sobre la adecuación y validez del contenido del cuestionario y de las cuestiones-eje del grupo focal, se evaluó el grado de concordancia inter-jueces entre las valoraciones otorgadas a los atributos de cada ítem (AERA, 2018), mediante la adaptación de los criterios definidos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), y los propuestos por Corral (2009). Estos criterios fueron medidos en un rango de 1 a 4 puntos, donde 1 implicaba un bajo nivel de cumplimiento del criterio y 4 su excelente satisfacción. La valoración independiente inter-jueces ($n=7$) se compuso, de esta forma, por cuatro criterios de evaluación específicos (C_e), aplicados al total del instrumento/técnica y a cada una de las cuatro dimensiones: Coherencia (C_{e1}): El ítem presenta una relación lógica con el indicador de medición teórica; Pertinencia (C_{e2}): El ítem alcanza un óptimo nivel de significación para explicar el indicador de medición teórica; Representatividad (C_{e3}): El ítem reúne evidencias semánticas inferenciales adecuadas a la literatura científica de la que procede; Sesgo (C_{e4}): El ítem no incurre en lecturas parciales del indicador teórico de medición (Cuadro 2).

Cuadro 2**Estadísticos descriptivos dimensionales inter-jueces**

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
	$M_e S^2$											
C	4 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(b)	3 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(b)	4 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(a)
P	4 ^(b)	4 ^(a)	3 ^(a)	4 ^(a)								
R	4 ^(a)	3 ^(a)	4 ^(a)	4 ^(a)								
S	4 ^(a)	3 ^(a)	4 ^(a)									

Nota. C.: Coherencia. P.: Pertinencia. R.: Representatividad. S.: Sesgo. $n=7$. ^a=0,000, ^b=0,143

Asimismo, con el objeto de estimar el grado y fuerza de acuerdo inter-jueces, calculamos el coeficiente de concordancia de Kendall. Los resultados arrojados dan cuenta de la existencia de un alto índice de concordancia y de homogeneidad significativa dimensional ($\geq 0,798$, $p=0,000$) y global ($W_t=0,911$, $p=0,000$) (Cuadro 3) entre los rangos asignados. Puede comprobarse, por tanto, la adecuación del contenido, la intercambiabilidad instrumental y la reproducibilidad de la medición (Ato et al., 2006).

Cuadro 3**Valores y niveles de significación global y dimensional**

Global			Dimensiones											
C _{et}			C _{e1}			C _{e2}			C _{e3}			C _{e4}		
χ^2	gl	W	χ^2	gl	W	χ^2	gl	W	χ^2	gl	W	χ^2	gl	W
299,760	47	0,911**	61,484	11	0,798**	68,558	11	0,890**	77,000	11	1**	77,000	11	1**

Nota. ** p ≤ 0,01

Finalmente, para confirmar las evidencias empíricas de validez de contenido del instrumento y técnica utilizados, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC), propuesto por Lawshe (1975). Se procedió a la reevaluación de cada ítem por el grupo de expertos y expertas seleccionado (n=7), al que se añadieron dos nuevos especialistas de contraste en didáctica de las ciencias sociales (n=9) para conformar el Panel de Evaluación del Contenido y corroborar, de esta forma, la calidad del instrumento de recolección de datos.

Confirmada la adecuación y, por tanto, la posibilidad de mantener los 12 ítems, propuestos para su inclusión por la Razón de Validez de Contenido (RVC) en niveles de puntuación satisfactorios (ítems evaluados como esenciales y útiles) (RVC ≥ 0,80) (Fórmula), se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC), resultado del promedio de los ítems con validez de contenido (Pedrosa et al., 2014). Puede confirmarse, en consecuencia, la adecuación y existencia de evidencias empíricas sobre la validez de contenido instrumental (IVC=0,945) (Cuadro 4).

$$RVC = \frac{n^e - N/2}{N/2}$$

Cuadro 4**RVC por ítem e IVC global**

Ítem	RVC	IVC
1	1	
2	1	
3	1	
4	1	
5	0,80	
6	1	
7	1	0,945
8	1	
9	1	
10	0,80	
11	1	
12	0,80	

Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los diseños no experimentales de investigación ex post facto y a los principios metodológicos cualitativos transversales sobre contenido manifiesto. La recogida de datos se desarrolló en el entorno natural de los y las participantes entre septiembre de 2019 y febrero de 2020, y entre septiembre y octubre de 2021. En la emisión de las respuestas, no se demandó el seguimiento de ninguna instrucción, con el objeto de ceder la mayor libertad posible en la construcción de sus discursos.

El estudio fue secuenciado en tres fases interdependientes. En una primera fase, se procedió a administrar el primer instrumento (cuestionario de respuesta abierta), y a vaciar y analizar las respuestas textuales emitidas por el alumnado. Tras una lectura general, se identificaron y codificaron los patrones de temas y categorías emergentes, examinando su convergencia o particularidad en el contexto de la unidad discursiva (oración). Seguidamente, la segunda fase se dedicó a la realización y grabación en audio de 15 grupos focales, compuestos de 4-5 estudiantes cada uno de ellos, con una duración de 30 minutos. Por último, la tercera fase consistió en la transcripción, codificación y categorización de los datos obtenidos.

Análisis de datos

De acuerdo con las fases generales del análisis de contenido cualitativo definidas por Kuckartz (2014), se procedió a realizar una codificación y categorización inductiva y deductiva de los datos textuales completos. El procedimiento de codificación y categorización inductiva se realizó de forma iterativa y comparativa, reflexionando y dando cuenta de las interpretaciones generadas, y aplicó los principios metodológicos de la teoría fundamentada (Bryman, 2016; Glaser y Strauss, 2017). De acuerdo con estos principios, primero se compararon las unidades de registro para su clasificación en categorías significativas excluyentes, derivadas de los datos textuales; seguidamente, estas unidades fueron nuevamente (re)integradas en las categorías emergentes y, finalmente, se establecieron las relaciones categóricas necesarias con el fin de formular la teoría resultante.

El total de códigos generados se reunió, en una primera fase, en familias categóricas concomitantes a dimensiones de explicación histórica diferenciales. En una segunda fase de categorización, los contenidos informativos asociados a estas categorías teóricas se agruparon de nuevo, a través de la comparación constante de los datos (Denzin y Lincoln, 2011), en tres dimensiones categoriales emergentes. Estas categorías emergentes coincidieron con enfoques historiográficos ampliamente evidenciados por la literatura científica sobre educación histórica, y educación para una ciudadanía democrática y, en particular, con los tres primeros enfoques identificados por Pagès y Sant (2012): la “historia sin mujeres”, la “historia y las mujeres”, y la “historia de las mujeres”.

Así mismo, con el propósito de identificar correspondencias entre las categorías emergentes anteriores, y posicionamientos iniciales de conciencia histórica en los y las estudiantes del tercer curso de Educación Primaria, se evaluaron los niveles y competenciales para la evaluación apriorística de la conciencia histórica de Rüsen (2004, 2010). Las razones de aplicación de este modelo a la codificación y categorización deductiva de los discursos del alumnado residieron en su capacidad para integrar los niveles de complejidad de conciencia histórica y su función orientativa, con las aplicaciones de Henríquez (2004) y de Benavot y otros (2008) (Cuadro 5).

Cuadro 5**Modelos interpretativos y competencias para la evaluación de la conciencia histórica**

Modelo	Np	Descriptor
Tradicional	1	El discurso narrativo asume un carácter determinista, reproductivo y, prioritariamente, continuista del pasado en la configuración de la realidad social del presente y del futuro. Los valores, tradiciones y personajes/protagonistas del pasado histórico seleccionados trascienden al presente con plena vigencia, legitimidad y capacidad explicativa.
Ejemplar	2	El discurso narrativo se articula a partir de una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado. Estos se presentan como elementos aleccionadores en la configuración de la realidad social del presente y de ellos se desprenden reglas generales de conducta. La imitación de sus acciones o la propuesta de determinadas instituciones, consideradas referenciales, tienden a emularse sin análisis contextual ni consecuencial.
Crítico	3	El discurso narrativo enfrenta al enfoque historiográfico tradicional su propia contra-narrativa en clave crítico-rupturista. El discurso se elabora con base al cambio para la interpretación/representación del pasado, rechazando y deslegitimando la naturaleza atemporal de reglas, valores y tradiciones como fuente de orientación para el presente. Adquiere un cierto carácter nihilista, pues no se observa la necesidad de someter a crítica propuestas alternativas o las bases para su conducción.
Genealógico o genético	4	El discurso narrativo, como el propio del modelo crítico, asume el cambio como elemento inherente a la temporalidad humana. Sin embargo, en el modelo genético, la configuración del presente aparece mediada, en estos discursos, por la posibilidad de transformación, el reconocimiento del otro y la diversidad, en una relación constante entre el pasado histórico y la proyección futura (historicidad del presente). Considera las tradiciones, los ejemplos y las críticas para la percepción, comprensión y transformación de la realidad mediante la interpretación y la creatividad.
Competencia	Va	Elementos de la narración histórica: contenido, forma y función.
Competencia perceptiva o experiencial (contenido)	a	El discurso narrativo incorpora la noción temporal del pasado y su especificidad, estableciendo una relación perceptiva o experiencial distinta a la del presente, y reconociendo en éste su huella.
Competencia interpretativa (forma)	b	El discurso narrativo se construye desde el análisis del pasado para aproximarlos al presente con el fin de comprenderlos. Además, incorpora expectativas de futuro en función de las dos variables temporales anteriores.
Competencia orientadora (función)	c	El discurso narrativo analiza el pasado para trascenderlo a la comprensión del presente, incluye la proyección de futuro y utiliza las tres variables temporales (pasado, presente y futuro) para la orientación y guía de las acciones cotidianas.

Nota. NP: Niveles de progresión y complejidad. Va: Variable competencial. Elaboración propia.

Por último, para estimar la fiabilidad del procedimiento inductivo-deductivo de codificación y categorización realizado, se calculó el α de Krippendorff para variables nominales dicotómicas (Hayes y Krippendorff, 2007), a partir de las valoraciones afirmativas o negativas asignadas por codificadores externos ($n=3$), especialistas en

didáctica de la historia. Los resultados muestran que la fiabilidad inter-codificador fue alta ($\alpha=0,8907$), por lo que puede concluirse la existencia de evidencias de precisión en el procedimiento (Cuadro 6).

Cuadro 6

Matrices de coincidencia observada y esperada, matriz delta y estimación de la fiabilidad

Matriz de coincidencia observada		Matriz de coincidencia esperada		Matriz delta		Valores unitarios	
3.379	28	3.150,76	256,24	0,00	1	1	2
28	249	256,24	20,76	1	0,00		
α		Ud de registro	Codificadores externos			Pares	
Nominal	0,8907	1.245	3			3.684	

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, centramos nuestro análisis en la novena cuestión incluida en el instrumento y técnica utilizados (C9 - PE-3), cuyos extractos textuales devueltos han sido seleccionados por su capacidad explicativa de cada categoría. Para el tratamiento y codificación de los datos, utilizamos el *software* ATLAS.ti. Los registros textuales fueron etiquetados mediante códigos alfanuméricos en función del centro educativo, estudiante y técnica/instrumento aplicado: C_x-E_{.x}/Cu_{.(cuestionario)}-Gf_{.(grupo focal)}. Asimismo, sus transcripciones discursivas (grupos focales) cumplieron con las convenciones propuestas por Jefferson (1984).

En el proceso de recogida de la información, los centros educativos confirmaron su consentimiento informado a la investigación, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de las respuestas de los y las estudiantes, así como su posterior tratamiento. Igualmente, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Burgos (IR 15/2018).

3. Resultados

3.1. La historia y las mujeres

Con un volumen de 721 extractos textuales devueltos ($f_i=57,91$), los y las participantes asumen perspectivas historiográficas tradicionales, en las que se visibiliza la experiencia femenina desde la atribución del dominio masculino al relato histórico-social. El 63% de estos discursos históricos ($n_i=454,2$), en efecto, justifica este enfoque a partir de escenarios de acción social vinculados con el ámbito doméstico-privado y reproductivo. Desde esta perspectiva, los relatos devuelven una contribución victimizada y naturalizada de las mujeres en un ‘mundo de hombres’ (Pagès y Sant, 2012), o lo que Lerner (1975) y Ten Dam y Rijkschroeff (1996) denominaron *Contribution history; women’s contribution to male-defined society are highlighted and the value of domains traditionally associated with women*, respectivamente.

Sí, porque ellas se quedaban cuidando [de los niños]. [C₃-E_{.2}-Cu_{.(cuestionario)}]

Fueron importantes porque, en la Prehistoria, las mujeres cocinaban. [C₃-E_{.6}-Cu_{.(cuestionario)}]

Sí, porque antes las mujeres no trabajaban, pero ahora normalmente trabajan casi todas. [C₂-E_{.22}-Cu_{.(cuestionario)}]

Algunas sí, porque no sólo tienen que ser importantes los hombres. [C₁-E_{.8}/Gf_{.(grupo focal)}]

Sí que fueron importantes porque, si no, nadie se habría quedado con los niños en casa. [C₃-E_{.17}-Cu_{.(cuestionario)}]

Sí fueron importantes, porque, si no, no hubieran podido criar personas. [C1-E.23-Cu.(cuestionario)]

Sí, porque también existían y, si no, no podríamos tener hijos. [C2-E.12-Cu.(cuestionario)]

Creo que algunas mujeres sí y otras no. Cleopatra fue importante. [C2-E.15/Gf.(grupo focal)]

Sí, porque limpiaban las casas, las habitaciones... [C3-E.14-Cu.(cuestionario)]

Yo creo que no mucho porque pensaban que los hombres eran mejores. [C1-E.20/Gf.(grupo focal)]

De acuerdo con los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004), los discursos narrativos generados por los y las estudiantes de tercer curso de Educación Primaria coinciden con los identificados por Ortega-Sánchez y Pagès (2018) en los relatos del profesorado de Educación Primaria en formación inicial. En ambos ámbitos formativos, estas narrativas “se acomodan a las narrativas maestras (...) ejemplares, y asumen un prematuro carácter general determinista, estereotipado y reproductivo” (p. 93) desde enfoques epistemológicos tradicionales.

De acuerdo con este grado de complejidad de conciencia histórica (segundo nivel de progresión), la experiencia histórica femenina y sus escenarios de acción social alcanzan plena vigencia y capacidad explicativa del pasado, cuyo eventual protagonismo (ej. ‘Cleopatra fue importante’) se presenta como elemento aleccionador conductual. En este contexto, se identifican habilidades de competencias perceptivas o experienciales (Va-a) y, en menor medida, competencias interpretativas (Va-b), basadas en el análisis del pasado desde el pasado y en una tímida aproximación al presente para su comprensión.

Esta tendencia mayoritaria parece mantenerse y reforzarse en etapas educativas superiores en el ámbito iberoamericano, como demuestran las investigaciones de Ortega-Sánchez y otros (2021, 2020) con alumnado chileno de Educación Secundaria y con alumnado español del último curso de la Educación Primaria española. En estos estudios, se da cuenta de la persistencia de esta perspectiva androcéntrica, a través de la identificación de atribuciones hegemónicas de género, y del mantenimiento del sistema sexo/género en las narrativas históricas de los y las estudiantes. Se comprueba, en efecto, la permanencia de relatos incipientes, donde las mujeres y la experiencia femenina permanecen en posicionamientos dependientes y subsidiarios del liderazgo masculino, propuestos como como ejes estructurantes de los discursos.

A pesar de estas concurrencias entre estudiantes de Educación Primaria (sexto curso) y de formación del profesorado en España, y de Educación Secundaria en Chile, sería necesario un mayor volumen de estudios comparativos grupales, capaces de considerar variables como la procedencia geográfica, la adscripción socioeconómica, el género o la edad. Estos estudios comparativos harían posible, en consecuencia, alcanzar conclusiones matizadas y potencialmente poliédricas.

3.2. Una historia sin mujeres

Se registra una tendencia secundaria (513 extractos textuales; $f_i=41.20$) de una enseñanza de la Historia sin mujeres, un enfoque consistente con la *male-defined history* de Lerner y la *womanless all-white history* de McIntosh (Woyshner, 2002). De acuerdo con estas perspectivas, las mujeres son invisibles en la historia enseñada.

Los hombres no dejaban salir a las mujeres; por eso, no aparecen en los libros. [C2-E.22-Gf.(grupo focal)]

Los chicos (X) hacían más cosas, [y] las chicas se quedaban en casa cuidando y limpiando. [C₁-E.3/Gf.(grupo focal)]

Los hombres les trataban como esclavas y se aprovechaban de ellas. (.) No permitían que tuvieran poder. [C₂-E.11-Gf.(grupo focal)]

No eran importantes porque no tenían fuerza. No eran muy valientes, ¿aunque algunas sí. [C₃-E.16-Cu.(cuestionario)]

Estos resultados se encuentran alineados con los obtenidos en las investigaciones de López-Navajas (2014), Ortega-Sánchez y Pérez (2015), Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) y Ortega-Sánchez (2017) sobre la pervivencia de estereotipos de género en la manualística escolar para la Educación Primaria y Secundaria españolas. En ellos, se concluye que, a pesar de los avances legislativos “por vigilar la igualdad de oportunidades de ambos sexos, nos encontramos con que los distintos manuales con los que frecuentemente trabaja tanto el profesorado como el alumnado (...) reflejan un mundo y una historia mayoritariamente masculina” (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, p. 23).

De forma similar a la categoría emergente anterior, los discursos adscritos a esta segunda categoría atienden a un modelo de conciencia histórica propio del nivel ejemplar (segundo nivel de progresión) y próximo al nivel de conciencia tradicional (primer nivel de progresión). Asimismo, se identifican evidencias de habilidades competenciales perceptivas o experienciales (Va-a), en las que se incorpora la noción temporal del pasado desde su especificidad pseudo-objetiva.

3.3. Una historia de las mujeres

Un exiguo 5.5% (n_i=68.47) de las unidades de registro obtenidas considera lo que Lerner (1975) ya etiquetó como *Oppression framework; women's history told through terms of oppression; women on their own terms history (e.g., suffrage)*. Desde este enfoque, el alumnado alude a la existencia de una ‘liberación’ de las mujeres en contextos históricos imprecisos y/o atemporales. Esta representación historiográfica se sitúa en el pasado, sin conexión con los problemas sociales contemporáneos o con cuestiones socialmente vivas, como las relaciones desiguales de género. Desde esta perspectiva, “las mujeres aparecen como fuentes de su propia liberación” (Pagès y Sant, 2012, p. 97).

Las mujeres se liberaron hace mucho tiempo (0.4); lucharon por ser iguales a los hombres. [C₃-E.11/Gf.(grupo focal)]

Desde tiempos muy antiguos, ya son libres. [C₁-E.9-Cu.(cuestionario)]

A pesar de la ausencia de contra-narrativas, potencialmente justificable en el tercer curso de Educación Primaria, los discursos asociados a esta última categoría se encuentran próximos a un modelo crítico de conciencia histórica (tercer nivel de progresión), en el que se percibe la asunción del cambio como base interpretativa o representativa del pasado histórico. No obstante, la observación de sus características específicas no evidencia una clara aproximación al desarrollo de competencias orientativas (Va-c) y, por tanto, el empleo de las tres variables temporales (pasado, presente y futuro) en la construcción e interpretación del conocimiento histórico. En consecuencia, puede afirmarse la permanencia de competencias perceptivas o experienciales (Va-a), e interpretativas (Va-b) desde las primeras etapas de la educación histórica.

Estos resultados coinciden con el análisis de la ausencia del lugar de las mujeres en el currículo y en los textos escolares norteamericanos (Schmidt, 2012), y con la ausencia de perspectivas socio-críticas y de indicios sólidos de una conciencia histórica

genealógica en las representaciones del alumnado del último curso de la Educación Secundaria Española (Ortega-Sánchez y Olmos, 2019; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Puede comprobarse, por tanto, que la adscripción de los relatos históricos se vincula con perspectivas excluyentes o pluralistas minoritarias. Estas relaciones naturalizan la inclusión anecdótica de las mujeres en los relatos, puntualmente asimiladas a roles masculinizantes o feministas liberadores.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la necesidad de implementar programas específicos de didáctica de la historia dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación en y para la igualdad de género y la justicia social, en los que la visibilización histórica de las mujeres, como protagonistas de la historia, favorezca el empoderamiento ciudadano (Polenghi y Fitzgerald, 2020), la educación para una ciudadanía global, diversa e inclusiva, y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las desigualdades sociales. Esta finalidad habría de formar parte integral de políticas universitarias capaces de orientar memorias históricas más críticas y plurales (Rebollo y Álvarez, 2020). En esta línea, la educación en derechos humanos constituye uno de los ejes fundamentales para promover la igualdad, entendida en su sentido más amplio (Bustos et al., 2020). No obstante, como argumenta Lahelma (2014) para el caso finlandés, aplicable a otros países europeos, los discursos educativos sobre la igualdad de género y los esfuerzos por construir una conciencia de género no han alcanzado un cambio sostenible debido a su cristalización en proyectos a corto plazo, su sensibilidad política y su escaso impacto en la práctica educativa.

Como demuestran los estudios de Woyshner y Schocker (2015) y Schocker y Woyshner (2013) sobre la infrarrepresentación de mujeres en los libros de texto de historia estadounidenses para la educación secundaria, el análisis y consecuencias sociales de la desigualdad han de hacerse extensibles a la presencia/ausencia narrativa de mujeres en su sentido más amplio. Con este propósito, las propuestas transversales de Martín García (2014) y, fundamentalmente, las ofrecidas por Bair y otros (2008) ya aportaban líneas de acción docente para la inclusión de la historia de las mujeres en el currículo de estudios sociales, y el desarrollo de competencias sociales inclusivas: 1) Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre la relatividad del conocimiento social, y de la perspectiva histórica del alumnado. 2) Promoción de las prácticas históricas en el aula de estudios sociales. 3) Manejo, comparación y contraste de fuentes primarias sobre mujeres. Un modelo similar, investigado por Endacott y Pelekanos (2015), daba cuenta, en efecto, de la relevancia de la empatía histórica y del análisis de fuentes en la comprensión del concepto de control social.

De acuerdo con Heras-Sevilla y otros (2020), Cramer y Witcomb (2019) y Molet y Bernad (2015), el rescate de “saberes feministas a través de la creación de genealogías, [y del desafío a] (...) la producción de una historia sin memoria política (...)” (Molet y Bernad, 2015, p. 123), ha de ser capaz de superar la permanencia discursiva de las perspectivas androcéntricas para alcanzar enfoques socio-críticos, diversos e inclusivos en la historia enseñada. No parece haber duda de que “las epistemologías feministas aportan conocimiento suficiente para asumir la relatividad constructiva y legitimidad teórica del género en la historia enseñada, y su incorporación intencional como categoría de análisis social o elemento estructural de las relaciones sociales” (Ortega-Sánchez et al., 2020, p. 100). En este sentido, continúa siendo necesario el análisis evolutivo de la “generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo

simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia” (Ortega-Sánchez, 2017, pp. 67-68). En la línea de las conclusiones de Rausell y Valls (2021),

El nuestro sigue siendo un sistema educativo sexista que perpetúa el androcentrismo a través de distintos mecanismos. Uno de ellos es la exclusión de las aportaciones de las mujeres y del tratamiento del género en los currículos. Otro, la ficción de que la igualdad entre hombres y mujeres es ya algo conseguido.
(p. 123)

Coincidimos con Belavi y Murillo (2020) en afirmar que “no existen valores o parámetros [educativos] ‘normales’, sino hegemónicos (...), que es preciso cuestionar (...) para dejar al descubierto la invisibilización, el reconocimiento inadecuado o la subordinación” (p. 22). Parece claro que la invisibilidad histórica de las mujeres no sólo distorsiona la construcción del conocimiento histórico, sino que también influye en las percepciones, los debates, los diseños y, por tanto, en los resultados de las políticas sociales y públicas contemporáneas (Shrivastava, 2017). La inclusión de experiencias históricas plurales responde, en efecto, a la necesidad de una educación histórica dirigida a la comprensión integral de las sociedades históricas, y a su interacción con las vidas individuales en el pasado, el presente y su proyección futura.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado con el apoyo del Grupo de Investigación Reconocido en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (DHISO), y del Grupo de Innovación Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria (DiCSOL) de la Universidad de Burgos. Igualmente, la investigación forma parte de los proyectos de I+D *Enseñar y aprender a interpretar los problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?* (EDU2016-80145-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Gobierno de España), y *Educación de futuro y esperanza democrática. Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio* (PID2019-107383RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España).

Referencias

- AERA. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Anyan, F. (2013). The influence of power shifts in data collection and analysis stages: A focus on qualitative research interview. *The Qualitative Report*, 18(1), 45-63. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1525>
- Åström, H. (2021). Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939139>
- Ato, M., Benavente, A. y López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638-645.
- Bailey, L. E. y Graves, K. (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682-722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
- Bair, S., Williams, L. y Fralinger, M. (2008). Integrating women's history into an early American history course: Three lesson ideas. *The Social Studies*, 99(4), 174-180. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.174-180>

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (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>
- Benavot, A., Braslavsky, C. y Truong, N. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2020). Hacia una transformación de espacios relacionales: Estudio de caso de una experiencia en educación en derechos humanos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Cramer, L. y Witcomb, A. (2019). Hidden from view? An analysis of the integration of women's history and women's voices into Australia's social history exhibitions. *International Journal of Heritage Studies*, 25(2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/13527258.2018.1475409>
- Crocco, M. S. (2010). Teaching about women in world history. *The Social Studies*, 102(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.532731>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Endacott, J. L. y Pelekanos, C. (2015). Slaves, women, and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *The Social Studies*, 106(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.957378>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. En M. A. Domínguez Arranz y R. M. Marina (Eds.), *Género y enseñanza de la historia: Silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Sílex.
- Gallego, H. y Moreno, M. (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal. Icaria.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Grever, M., Pelzer, B. y Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542832>
- Hayes, A. F. y Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures* 1(1), 77-89. <http://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Henríquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: Conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2020). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la

- diversidad. *Perfiles Educativos*, XLIII(173), 148-165.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and citizenship: A Study on initial teacher training in sexual equality and diversity. *Sustainability*, 13(9), 5233.
<https://doi.org/10.3390/su13095233>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. M. Atkinson, y J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp.346-369). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.021>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel Psychology.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lerner, G. (1975). Placing women in history: Definitions and challenges. *Feminist Studies*, 3(2), 5-14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marolla, J. (2020). The challenge of women's inclusion for novel teachers. Case study in a teacher educator public university. *Frontiers in Education*, 5(91), art 4.
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.00091>
- Marolla, J., Castellví, J. y Mendonça dos Santos, R. (2021). Chilean teacher educators' conceptions on the absence of women and their history in teacher training programmes. a collective case study. *Social Sciences*, 10, 106. <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Martín García, A. (2014). Gender history and the history of women in higher education: An educational innovation project. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 161, 289-294.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.076>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de educación secundaria: Tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Molet, C. y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: Diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-136.
- Ortega-Sánchez D. y Juez V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: Análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. y Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(1), 245-261.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación

- primaria. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras-Sevilla, D. (2021). Social invisibility and socio cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2019). Historia enseñada y género: Variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de educación secundaria. *Clío. History and History teaching*, 45, 83-98.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: Un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en educación primaria. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Universidad de Valladolid.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Análisis de los discursos y expectativas docentes de los y las estudiantes de Magisterio. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Satisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 183-190). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9-23. <http://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO. En A. M. Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Universidad de Extremadura.
- Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia. ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 91-117.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Polenghi, S. y Fitzgerald, T. (2020). Breaking boundaries: Women in higher education, *Paedagogica Historica*, 56(6), 724-728. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822890>
- Rausell, H. (2021). *Género y formación de profesorado. Un estudio de caso en el máster de profesorado de educación secundaria de la Universidad de Valencia* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(1), 67-87.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Rebollo, M. J. y Álvarez, P. (2020). Women and educational heritage in Spanish university education museums: Good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Historica*, 58(2), 159-179.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. En M. A. Schimdt, I. Barca y E. de Rezende (Eds.), *Jörn Rüsen e o ensino da história* (pp. 51-77). Universidad Federal de Paraná.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Schmidt, S. J. (2012). Am I a woman? The normalisation of woman in US History. *Gender and Education*, 24(7), 707-724. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674491>
- Schocker, J. B. y Woysner, C. (2013). Representing African American women in U.S. History textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.655346>
- Shrivastava, M. (2017). Invisible women in history and global studies: Reflections from an archival research project. *Globalizations*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14747731.2016.1158905>
- Spencer, S. (2010). Educational administration, history and gender as a useful category of historical analysis. *Journal of Educational Administration and History*, 42(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/00220621003701270>
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P. y Van Boxtel, C. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(39), 321-337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Ten Dam, G. y Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505770>
- Woodson, A. N. (2017). Less than a vapor: Positioning black lesbian women in history teacher Education. *Journal of Lesbian Studies*, 21(4), 465-477. <https://doi.org/10.1080/10894160.2016.1162545>
- Woysner, C. (2002). Political History as women's history: Toward a more inclusive curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380. <http://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>
- Woysner, C. y Schocker, J. B. (2015). Cultural parallax and content analysis: Images of black women in high school history textbooks. *Theory and Research in Social Education*, 43(4), 441-468. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1099487>

Breve CV del autor

Delfín Ortega-Sánchez

Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos. Doctor en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia de América por la Universidad de Extremadura. Ha centrado sus intereses investigadores en la inclusión de la perspectiva de género y de los problemas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales, y en los procesos constructivos de las representaciones culturales y de la identidad cultural iberoamericana desde la pedagogía histórico-crítica, la antropología histórica y la educación. La calidad y difusión de su producción investigadora se encuentran avaladas por numerosas publicaciones científicas, por su participación como conferenciante

invitado en diversas universidades europeas y americanas, y por su nombramiento por la Embajada del Perú en Singapur como Asesor Científico internacional e investigador invitado para la difusión social y educativa de la identidad, cultura e historia peruanas. Desde 2021 es Vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos. Email: dosanchez@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>



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

RECENSIONES



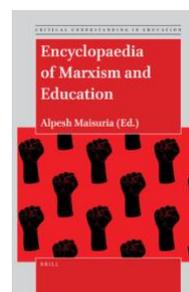
**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

RECENSIÓN

Maisuria, A. (Ed.) (2022). *Encyclopaedia of Marxism and Education*. Brill. 680 páginas. ISBN: 9789004505605

Juan Ramón Rodríguez Fernández *

Universidad de León, España



Alpesh Maisuria, profesor en la Universidad del Oeste de Inglaterra en Bristol, ha editado una obra llamada a convertirse en un auténtico punto de inflexión en la tradición académica del pensamiento marxista en educación.

El análisis marxista en el campo educativo alcanzó su cenit en los años 70, 80 y principios de los 90 con diversos estudios y publicaciones que mostraban y explicaban los diferentes nexos de comunicación entre los sistemas educativos y los intereses del capitalismo. Así, desde las *teorías de la reproducción* de Louis Althusser (1970), Christian Baudelot y Roger Establet (1971), Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985) o Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1971), hasta las *teorías de la resistencia* de Paul Willis (1988), Henry Giroux (1992) o Michael Apple (1995). Todas ellas mostraban los diferentes mecanismos que el capitalismo ponía en marcha a la hora de legitimar y reproducir el orden social dominante con la connivencia, más o menos pasiva, del sistema educativo.

Sin embargo, la riqueza del pensamiento marxista y sus potencialidades para pensar una educación que contribuya al cambio social y a la justicia social, ha ido languideciendo en las últimas décadas. Exceptuando los trabajos de un grupo muy minoritario de educadores y activistas, entre los cuales podríamos destacar a Peter McLaren, bell hooks o Dave Hill quienes han tratado de revitalizar el pensamiento marxista en educación en el siglo XXI, podemos plantear que la tradición marxista en educación ha quedado relegada a las estanterías de los departamentos universitarios, bien como una suerte de reliquia del pasado, bien como una propuesta aparcada por el avance inexorable de la historia.

En este proceso de pérdida de relevancia del análisis marxista en educación (¿quién ha día de hoy se califica como marxista?), sin duda alguna ha jugado un papel fundamental la globalización neoliberal y la eliminación de alternativas ideológicas al capitalismo en su actual forma neoliberal. El neoliberalismo ha ganado por goleada en la disputa por la hegemonía social frente a propuestas alternativas, ya no solo antagónicas.

Sin embargo, creo que correríamos un grave error si no aplicásemos las herramientas de la crítica a la propia teoría crítica de base marxista. Con ello, me refiero a que en las últimas décadas la producción académica de naturaleza marxista en el campo de la educación ha sido francamente pobre, cayendo en ocasiones en análisis excesivamente estructuralistas, funcionalistas y con un claro carácter libresco. Análisis que se alejaban de la realidad, que no facilitaban la posibilidad de pensar futuros alternativos y que carecían de una mínima base propositiva. Este tipo de trabajos fundados en interpretaciones vulgares del marxismo han contribuido a allanar poderosamente el camino para el avance de los discursos neoliberales en educación. Los cuales son a día de hoy hegemónicos en las políticas sociales, económicas y educativas en todo el mundo.

La publicación por la editorial Brill de este ambicioso libro (680 páginas distribuidas en 40 capítulos) puede considerarse un auténtico soplo de aire fresco para el anquilosado pensamiento marxista en educación. Bajo el formato de enciclopedia, Alpesh Maisuria ha conseguido organizar 40 entradas en las que se exploran las posibilidades del marxismo a la hora de construir un mundo más justo en el marco del siglo XXI. Así, encontramos capítulos que abordan con ojos nuevos cuestiones centrales en el pensamiento marxista como la alienación, la clase social, las aportaciones a la educación de los trabajos de Lenin, el Che Guevara, Rosa Luxemburgo, Gramsci o Paulo Freire; así como problemáticas sociales actuales como puedan ser las intersecciones del marxismo con el (los) feminismos, con movimientos sociales como los de Fridays for future o Extinction Rebellion, con los derechos humanos, o las aportaciones del marxismo en investigación social a través de la etnografía y del realismo crítico. También se abordan cuestiones como el papel de las universidades y de los académicos, el desarrollo de las tecnologías de la información, la transformación digital y su impacto en las esferas sociales, educativas y laborales, el socialismo chino sus luces y sus sombras, etc.

Se trata de una publicación muy ambiciosa, la cual ofrece nuevas líneas para revitalizar el pensamiento marxista en educación en el siglo XXI y que tiene una clara orientación propositiva y abierta. Una publicación que en modo alguno busca ser un manual académico canónico que acabe acumulando polvo en la aburrida tranquilidad de las estanterías de las bibliotecas universitarias. Es un libro pensado para los educadores, maestros, profesores de universidad que quieren avanzar con su práctica docente en los caminos que el marxismo ofrece para pensar un mundo mejor.

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche)*. Editions Sociales.
- Apple, M. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Passeron, J. C. y Bourdieu, P. (1977). *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement (Le sens commun)*. Le Minuit.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.